



Edvina Bešić,
Andrea Holzinger,
Silvia Kopp-Sixt,
Mathias Krammer (Hrsg.)

Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien



REKTORAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (HRSG.)
Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Band 17

Edvina Bešić, Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt & Mathias Krammer (Hrsg.)

Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien

leykam: PÄDAGOGIK

Edvina Bešić, Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt & Mathias Krammer (Hrsg.)
Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien.
Graz – Wien, 2023

Coverbild: © Lucas Roßmann
Satz & Korrektorat: Mag. Elisabeth Stadler, www.zwiebelfisch.at
Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag
ISBN 978-3-7011-0507-6
eISBN: 978-3-7011-0518-2
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2
www.leykamverlag.at

Inhalt

Forschung und Entwicklung in der außerschulischen Bildung

Digitalisierung und Inklusion

Vorwort

Edvina Bešić, Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt & Mathias Krammer

Am 26. Oktober 2008 hat der Staat Österreich die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert und sich damit unter anderem dazu verpflichtet, „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Inklusion in die Gesellschaft für Menschen mit einer Behinderung sicherzustellen und zu gewährleisten" (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 3, Absatz C). Damit einher geht die Transformation des traditionellen österreichischen Schulsystems hin zu einem inklusiven Modell, daher die Schaffung eines Schulsystems, das für alle Schüler*innen unabhängig von Behinderung gleichermaßen offen ist. Offenheit bedeutet dabei nicht nur, dass Schüler*innen mit einer Behinderung die Regelschule besuchen dürfen/können und dort physisch anwesend sind, sondern vielmehr die Entwicklung einer Schule, in der alle Kinder unabhängig von Behinderungen, Fähigkeiten, Begabungen oder ethnischer und sozialer Herkunft willkommen sind und bestmöglich gefördert bzw. auf das Leben vorbereitet werden. Zudem soll aber auch damit Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderung in allen anderen Lebensbereichen, also auch abseits von Schule, sichergestellt und perpetuiert werden.

Mittlerweile sind fast 15 Jahre vergangen und der vorliegende Band betrachtet die Entwicklung der schulischen, hochschulischen und auch außerschulischen Inklusion in Österreich aus unterschiedlichen Perspektiven. Darüber hinaus wird auch ein Fokus auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in anderen europäischen Ländern gelegt. Dieser Blick über die Grenzen setzt das Thema Inklusion in einen größeren Rahmen und ermöglicht die Betrachtung der Entwicklung von Inklusion und Partizipation sowie die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich, in einem internationalen Kontext.

Der erste Beitrag im Abschnitt zu „Forschung und Entwicklung für Inklusion" setzt sich mit Inklusionsforschung auseinander. Ausgehend von den Auswirkungen schulischer Inklusionsforschung auf die Entwicklung inklusiver Bildung sowie die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Bildungssystem, wird im zweiten Beitrag ein Fokus auf die UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und deren Umsetzung im internationalen Vergleich gelegt.

Der Abschnitt „Forschung und Entwicklung in der schulischen Bildung" beschäftigt sich mit den Auswirkungen und Entwicklungen inklusiver Beschulungsmodelle in der Schule. Dabei wird ein Bogen über den gesamten Pflichtschulbereich, von der Primarstufe bis zur Berufsschule, gespannt. Der erste Beitrag in diesem Abschnitt setzt sich mit der Realisierung inklusiver Bildung in der Volksschule auseinander. Im Anschluss werden zwei

Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 9–11
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_1

Beiträge vorgestellt, die sich mit den Auswirkungen inklusiver Beschulungsmodelle auf alle Schüler*innen in inklusiven Klassen beschäftigen. Der eine legt den Fokus auf die sozial-emotionale Entwicklung von Schüler*innen in inklusiven Klassen, während der andere den Schwerpunkt auf die Auswirkungen inklusiver Beschulungsmodelle auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik legt. Ein weiterer Beitrag wendet sich der Thematik zu, wie mit Migration und Flucht im Unterricht umgegangen werden kann. Der diesen Abschnitt abschließende Text über individuelle Berufsausbildung an steirischen Berufsschulen befasst sich mit der Entwicklung von Inklusion in der dualen Ausbildung.

Der dritte Abschnitt dieses Bandes fokussiert auf inklusive Entwicklungsprozesse an Pädagogischen Hochschulen. Dabei wird unter anderem ein Einblick in Lehrer*innenbildungsprogramme für Inklusion in einigen ausgewählten Nachbarländern Österreichs gegeben. Der zweite Beitrag in diesem Segment wirft ebenfalls einen Blick über die Grenzen Österreichs und vergleicht Studieren mit Behinderung in Österreich mit 29 weiteren Ländern in Europa. Anschließend beschäftigt sich ein Beitrag mit Hochschullernwerkstätten als Orte inklusiver Bildung mit den Vorstellungen von Studierenden über inklusive Lernumgebungen. Der letzte Beitrag in diesem Abschnitt handelt von curricularen Strategien sprachlicher Bildung im Kontext von Inklusion.

Der Abschnitt „Forschung und Entwicklung in der außerschulischen Bildung" stellt zwei Beiträge zu inklusiven Entwicklungen in der außerschulischen Bildung in den Mittelpunkt. In der komparativen Länderstudie zur inklusiven Bildung im elementarpädagogischen Bereich wird anhand ausgewählter Länder beschrieben, wie Inklusion von Anfang an in elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen umgesetzt wird. Ein weiterer Beitrag wendet sich den Partizipationsmöglichkeiten im Kunstbereich zu. Barrierefreiheit im Museum wird nicht nur im architektonischen Sinn, sondern auch in Bezug auf sprachliche, kognitive oder psychologische Barrieren angestrebt.

Im vorletzten Abschnitt der Publikation stehen Digitalisierung und Inklusion im Mittelpunkt. Nach einem Beitrag zur DiKlusion, welcher das Thema Digitale Medien und Inklusion aufgreift und wieso diese im schulischen Kontext gemeinsam gedacht werden müssen, folgt eine Darstellung zum pandemiebedingten Fernunterricht als Ressource für eine digitale Schulentwicklung. Der daran anschließende Text beschäftigt sich mit Möglichkeiten und Chancen digitaler Förderplanung mittel der App SPLINT. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit länderspezifischen Fallstudien, bei denen im Rahmen des Erasmus+ Projektes „Digitalisation and inclusive education: Leaving no one behind in the digital era (DigIn)" die spezifischen Kontexte der untersuchten Länder – Österreich, Italien, Bosnien und Herzegowina und Nordmazedonien – in der Umsetzung inklusiver und digitaler Bildung berücksichtigt werden.

Im letzten Abschnitt schließlich werden Steckbriefe zu weiteren Forschungs- und Entwicklungsprojekten im inklusiven Kontext präsentiert, die im Rahmen von Netzwerken

der PH Steiermark zum Zeitpunkt des Erscheinens der Publikation von thematischer Relevanz sind und an denen Forscher*innen der PH Steiermark, der Universität Graz, des PPH Augustinum und des Forschungszentrums für inklusive Bildung partizipieren.

Das Herausgeber*innenteam

Forschung und Entwicklung für Inklusion

Inklusionsforschung aus der Perspektive des Forschungszentrums für Inklusive Bildung

Barbara Gasteiger-Klicpera, Andrea Holzinger & David Wohlhart

Abstract

Die Frage, was Forschung für die Weiterentwicklung eines inklusiven Systems leisten kann, ist eine häufig gestellte Frage von Stakeholdern der Politik und von Dienstleistungsorganisationen für Menschen mit Behinderungen. Damit verbunden ist die Forderung an die Inklusionsforschung, in enger Verbindung zur Praxis zu stehen und Erkenntnisse zu generieren, die zur Realisierung von Teilhabe beitragen (Hummrich, 2017).

Vor allem die schulische Inklusion birgt aufgrund der Herausforderungen, mit denen sie sich in der Praxis konfrontiert sieht, ein hohes Innovationspotenzial für die Bildungsforschung und „kann als ‚Nagelprobe' nicht nur für die Weiterentwicklung des Schulsystems, sondern auch für seine Beforschung verstanden werden" (Lütje-Klose, 2018, S. 42).

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, Einblicke in die verschiedenen Facetten von schulischer Inklusionsforschung und die damit verbundenen methodischen Ansätze im historischen und aktuellen Kontext zu geben und anhand von Projekten des Forschungszentrums Inklusive Bildung (FZIB) aufzuzeigen, wie Forschung Impulse für die Weiterentwicklung der inklusiven Bildung geben und somit zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Bildungssystem beitragen kann.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 15–29
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_2

Inklusionsforschung im historischen Kontext

Inklusionsforschung im schulischen Kontext, wenn man sie als Fortsetzung der Integrationsforschung versteht, hat im deutschsprachigen Raum eine rund 40-jährige Tradition. In den Anfängen ging es mehrheitlich um Fragen der Realisierung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung, vor allem darum, welche Effekte der gemeinsame Unterricht für die beteiligten Personengruppen hervorbringt (Gebhardt & Heimlich, 2016). Preuss-Lausitz (2009, S. 460) unterscheidet hierbei sieben Ebenen der Forschung:

- die Ebene des Unterrichts, z. B. Forschung zur Schulleistung oder zur Teamarbeit
- die Ebene der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen, z. B. Forschung zur sozialen Integration, zur Pubertätsentwicklung
- die Ebene der Einzelschule, z. B. Begleitforschung von Schulen mit Schulversuch „soziale Integration“
- die problemorientierte Ebene mehrerer Schulen, beispielsweise Untersuchungen zur beruflichen Orientierung und Vorbereitung in der Sekundarstufe oder zur Elternakzeptanz
- die Ebene der Kontextvariablen, z. B. Forschung zur Lehrer*innenqualifikation, zu Beratungssystemen, Förderdiagnostik
- die spezifische Systemebene, z. B. Forschung zu bestimmten Konzepten des gemeinsamen Unterrichts
- die allgemeine Systemebene, z. B. Forschung über gemeinsamen Unterricht in einem ganzen Bundesland

Zahlreiche Forschungsprojekte der 80er- und 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. Jahrhunderts lassen sich diesen Ebenen zuordnen. Allerdings ortet Feuser (2011) bei den meisten dieser Projekte das Problem, dass nur das beforscht wird, was politisch machbar erscheint, und nicht das, was pädagogisch realisierbar und sinnvoll erscheint.

Einer weiteren Ebene der Forschung wendet sich die European Agency for Special Needs and Inclusive Education – vormals European Agency for Development in Special Needs Education – zu, die sich seit ihrer Gründung im Jahr 1996 für den internationalen Dialog zu Ergebnissen von Inklusionsforschung engagiert. Einer der Schwerpunkte ihrer Forschung liegt auf der Erhebung und Analyse von vergleichenden nationalen Längsschnitt-

daten in Bezug auf inklusive Bildungssysteme und Lernende mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) in den mittlerweile 31 Mitgliedsländern. Der Zugang zu validen und zuverlässigen Daten und daraus abgeleiteten Empfehlungen soll politische Entscheidungsträger*innen dabei unterstützen, Leitlinien auf europäischer und nationaler Ebene zu generieren und inklusive Bildungssysteme weiterzuentwickeln (Ramberg & Watkins, 2020).

Die transnationale Forschung zu Inklusion, Partizipation und Bildungsgerechtigkeit wird auch durch zahlreiche Forschungsprogramme der EU gefördert. Das erklärte Ziel der EU sind strategische Partnerschaften und die Bildung von Innovations- und Wissensallianzen zwischen Hochschulen. Die beiden Programme Erasmus+ und Horizon 2020 fokussieren die Verbindung von Bildung, Forschung und Innovation. Abhängig von den Programmperioden werden dabei unterschiedliche Prioritäten gesetzt. So zählt Erasmus+ für die Programmperiode 2021–2027 Inklusion und Vielfalt, Green Erasmus plus, Digitale Transformation und Teilnahme am demokratischen Leben zu den übergeordneten Prioritäten.

Der Nationale Plan der Agentur für Bildung und Internationalisierung (OEAD, 2021) sieht für Österreich in Hinblick auf Inklusion und Vielfalt u. a. die aktive Einbindung von Zielgruppen vor, die in der Sozialforschung bereits zu einem zentralen Element geworden ist. Im Kontext emanzipatorischer Überlegungen entstanden methodische Zugänge, wie Aktionsforschung und Partizipative Forschung, wo verstärkt die Frage gestellt wird, „wem produziertes akademisches Wissen nutzen soll und welche Modi der Wissensproduktion dabei zum Tragen kommen sollen“ (Schuppener, Buchner & Koenig, 2016, S. 13). In Bezug auf Menschen mit Behinderungen bedeutet dies, dass sie nicht länger nur Objekte professioneller Forscher*innen sein sollen, sondern als Proband*innen, als Mitglieder in der Steuergruppe oder als bezahlte Gemeinschaftsforscher*innen in den Forschungsprozess einzubeziehen sind (Walmsley & Johnson, 2003).

Mit der Etablierung der Disability Studies in den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den USA wurden erste Schritte in diese Richtung getan und Menschen mit Behinderungen übernahmen eine aktive Rolle in empirischen Studien. Diese aktive Rolle wurde ihnen auch in der in den 90er-Jahren etablierten Emanzipatorischen und Partizipativen Forschung zuteil und findet sich verstärkt in der *Inklusiven Forschung* (Walmsley & Johnson, 2003) wieder, die als überbrückende Programmatik verstanden werden kann, die Ansätze der Emanzipatorischen und Partizipativen Forschung gewinnbringend zusammenzubringen (Williams, 2015). Demnach ist mit *Inklusiver Forschung* ein eigener Forschungsansatz gemeint, der den Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten legt, kooperativ angelegt ist, Menschen mit Lernschwierigkeiten in verschiedene Forschungsphasen einbezieht und diesen auch ein gewisses Maß an Kontrolle im Forschungsprozess zuerkennt (Kremser, Buchner & König, 2016).

Im schulischen Kontext zeigt sich, dass in Hinblick auf *Inklusive Forschung* im Sinne von Walmsley und Johnson (2003) noch ein hoher Entwicklungsbedarf besteht. Der aktive Einbezug von Menschen mit Behinderung in Forschungsprojekte ist bezogen auf alle obengenannten Rollen eher die Ausnahme als die Regel (Reisel et al., 2016).

Aktuelle Themen der Inklusionsforschung

Die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) hat das Thema Inklusion verstärkt in die Öffentlichkeit und in die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion gebracht (Merz-Atalik, 2014). Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung anerkennt und die Vertragsstaaten verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen zu gewährleisten, eröffnet ein breites Forschungsfeld, nicht nur mit Blick auf die Kategorie Behinderung, sondern auf alle Diversitätsbereiche und deren Intersektion.

Auch weitere Artikel der UN-Behindertenrechtskonvention beinhalten klare Erwartungen an die Inklusionsforschung. In Artikel 4 wird die Verpflichtung zu Forschung und Entwicklung für Güter, Dienstleistungen, Geräte und Einrichtungen in universellem Design und für neue Technologien angesprochen, die für Menschen mit Behinderungen geeignet sind. Dieses Themenfeld ist durch die weltweite Pandemie, ausgelöst durch Covid-19, und den damit erfolgten Fernunterricht verstärkt in das Interesse der Forschung gerückt. Zum einen setzen sich Forschungsprojekte mit der Organisation des Fernunterrichts und den damit verbundenen Herausforderungen – u. a. im digitalen Bereich – auseinander, zum anderen richtet sich das Forschungsinteresse auf Fragen, ob und wie digitale Bildung den Kriterien von Universal Design und Barrierefreiheit entspricht.

Der Artikel 31 legt fest, dass sich die Vertragsstaaten zur Sammlung geeigneter Informationen verpflichten, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen. Dieser Aufgabe widmet sich die European Agency for Special Needs and Inclusive Education seit mehr als zwei Jahrzenten.

Durch zahlreiche Erasmus+ Projekte (European Commission, 2022) wird dem Artikel 32 der UN-Behindertenrechtskonvention entsprochen, der die Unterstützung der einzelstaatlichen Anstrengungen und die Ergreifung von Maßnahmen fordert, um u. a. die internationale Forschungszusammenarbeit und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen zu erleichtern.

Über die UN-Behindertenrechtskonvention hinaus ergeben sich weitere relevante Forschungsthemen durch Reformen der Pädagog*innenbildung, die auf eine verstärkte inklusive Ausrichtung abzielen. Wie sollen Studienprogramme aufgebaut sein, um allen Pädagog*innen einen Kompetenzerwerb im Sinne des Profils Teacher Education for In-

clusion der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) zu ermöglichen, bei dem Wissen, Handeln und Haltung mit vier inhaltlichen Zielen, nämlich der Wertschätzung von Diversität, der Förderung aller, der Fähigkeit zur Kooperation mit anderen sowie die Bereitschaft zur steten Weiterentwicklung korrespondieren. In Deutschland setzen sich einzelne Initiativen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung und in Österreich die PädagogInnenbildung Neu mit diesen Fragen auseinander.

Das Themenfeld, wie Unterricht didaktisch-methodisch gestaltet sein muss, um individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen Schüler*innen zu ermöglichen, steht seit Beginn der Inklusionsforschung im Mittelpunkt. Eher neu ist der fachdidaktische Blickwinkel auf den Fachunterricht und somit die Beforschung einer Inklusiven Fachdidaktik. Schon vor annährend 20 Jahren verwies Seitz (2006) auf die Forschungslücke der Inklusiven Fachdidaktik am Beispiel Sachunterricht in der Grundschule. Auch wenn in einer Reihe von Forschungsarbeiten dieses Desiderat (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Sturm, Wagener & Wagner-Willi, 2020) aufgegriffen wird, besteht hier nach wie vor ein hoher Forschungsbedarf. Laut Hoffmann (2022) geht es um eine Neuorientierung der Fachdidaktik(en) im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung und um ein interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld, das verschiedene Perspektiven fachlichen Lernens im inklusiven Unterricht zu verbinden vermag.

Mit Blick auf die Forschungsmethodik gewinnen in der Inklusionsforschung partizipative Ansätze an Bedeutung (Reisel et al., 2016). Von Unger (2012) versteht unter Partizipativer Forschung einen Oberbegriff für qualitative Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeiten partnerschaftlich erforschen und beeinflussen, mit dem Ziel, gemeinsam Erkenntnisse zu gewinnen. Demnach bezieht sich Partizipative Forschung auf Forschungszugänge, die Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen an Forschung und am Forschungsprozess beteiligen.

In Hinblick auf die Heterogenitätsdimension Behinderung bedeutet dies, „den Anspruch auf Teilhabe auf wissenschaftliche Forschung zu übertragen“ (Flieger, 2009, S. 161). Menschen mit Behinderungen werden aktiv in den Forschungsprozess einbezogen. Sie produzieren Wissen und sind an Veränderungen ihrer sozialen Lebenswelt beteiligt. Es wird nicht über sie, sondern mit ihnen geforscht.

Die Ursprünge der Partizipativen Forschung sind in der Aktionsforschung (Lewin, 1948) zu sehen, sie geht aber in ihrem Anspruch über diese hinaus. Während bei der Aktionsforschung der Fokus auf der „Aktion“ und auf der Lösung bzw. Verringerung sozialer Probleme liegt, liegt der Schwerpunkt der Partizipativen Forschung auf der Teilhabe und der Einflussnahme auf die Gestaltung der jeweiligen Lebenswelt. Dadurch sollen Konzepte wie Empowerment und Independent Living unterstützt werden, wobei sich Empowerment auf alle am Forschungsprozess beteiligten Personen bezieht. Im Verlauf des Forschungsprozesses sollen alle voneinander lernen und somit ermächtigt werden (Reisel et al., 2016).

Die Partizipation kann unterschiedlich ausgeprägt sein. In der aktuellen Gesundheitsforschung ist das Stufenmodell der Partizipation von Wright, Block und von Unger (2020) weit verbreitet und unterscheidet vier Bereiche – Nicht Partizipation, Vorstufen der Partizipation, Partizipation, über die Partizipation hinaus – sowie neun Stufen. Dieses Modell kann auch als Evaluationsgrundlage für Forschungsprojekte im Kontext von Menschen mit Behinderung dienen, um das Ausmaß ihrer Teilhabe zu ermitteln.

Aufbau und Zielsetzung des Forschungszentrums Inklusive Bildung (FZIB)

Zur Stärkung der Inklusionsforschung im nationalen und internationalen Kontext wurde im Jahr 2020 das Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB) gegründet. Um die unterschiedlichen Kompetenzen am Standort Graz für die digitale Transformation und vor allem auch für die Förderung der sozialen Partizipation und Inklusion zu nutzen, hat die Universität Graz in Kooperation mit der PH Steiermark und der PPH Augustinum ein Verbundzentrum für inklusive Bildungsforschung aufgebaut. Ein besonderer Schwerpunkt des Forschungszentrums liegt in den Bereichen Inklusion und Digitalisierung. Diese beiden zählen zu den großen Chancen und Herausforderungen für die Zukunft des Bildungssystems. Inklusion und Digitalisierung machen grundlegende Veränderungen im Bildungssystem notwendig, ermöglichen aber auch eine deutliche Steigerung der Qualität von Lehre und Unterricht.

Wesentliche Ziele des Verbundzentrums sind die Zusammenarbeit in nationalen und internationalen Forschungsprojekten zu Themen der Digitalisierung und Inklusion und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der empirischen Inklusionsforschung, d. h. in der Forschung zu inklusiver Bildung mit all den Ebenen, die im zweiten Kapitel thematisiert wurden. Die gemeinsamen Forschungsprojekte führen die besonderen Stärken der einzelnen Institutionen zusammen und thematisieren unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung von Lehrpersonen, aber auch von unterstützenden Fachkräften in einem inklusiven Bildungssystem.

Im Einzelnen konzentriert sich das Forschungszentrum auf die Entwicklung von

- Assessment Tools, von Methoden und Werkzeugen für die Differenzierung im Unterricht, und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien – siehe auch Forschungsprojekte www.fzib.at
- Open Educational Resources für inklusiven Unterricht, wobei auch die Entwicklung von Qualitätskriterien für OER thematisiert wird
- und schließlich auf die Weiterentwicklung der Inklusion in der tertiären Bildung und die partizipative Forschung mit Studierenden mit Behinderungen.

Ein zentraler Schwerpunkt des Forschungszentrums ist das „Digital Lab for Inclusion". Dies ist ein Labor für digitale und inklusive Unterrichtsentwicklung, für den Einsatz assistiver Technologien und adaptiver Unterrichtsformen sowie für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen gemäß den Prinzipien des Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Das Digital Lab basiert auf dem Konzept des Maker Space. Es ist ein Ort des kollaborativen Lernens und Arbeitens, an dem Menschen im eigenen Interesse an Projekten arbeiten und Dinge erstellen. In diesem „Digital Lab" können beispielsweise inklusive Unterrichtskonzepte entwickelt, erprobt und erforscht werden. Es werden unterschiedliche Tools zur Verfügung gestellt, z. B. assistive Eingabe-, Steuerungs- und Kommunikationsgeräte, Lernsysteme, Assessment-Tools etc. Das neueste Projektmitglied ist der Roboter NAO, der in der Forschung für einen inklusiven Unterricht eingesetzt wird (z. B. im Rahmen eines inklusiven Sportunterrichts). Das Labor wird auch für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt. Es werden Beratungs- und Coachingangebote für inklusive digitale Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit Schulen aller Altersstufen realisiert.

Das FZIB verstärkt die nationale und internationale Sichtbarkeit der Forschung zu Inklusion und Digitalisierung an der Universität Graz, der PH Steiermark und der PPH Augustinum und ist ein Ort der Zusammenarbeit mit nationalen und internationalen Partnern.

Obwohl das Forschungszentrum erst seit zwei Jahren besteht, wurde bereits ein umfangreiches Kooperationsnetz aufgebaut, an dem Universitäten, Schulen, soziale Dienste, Akteur*innen der Bildungspolitik sowie Personen beteiligt sind, die sich für Inklusion engagieren.

Die Kommunikation und die Vernetzung werden durch Kontakte zu regionalen Stakeholdern, nationalen und internationalen Institutionen, Organisationen und Netzwerken gepflegt. Das Zentrum organisiert science-to-science sowie science-to-public Tagungen in Kooperation mit weiteren Einrichtungen vor Ort, um über neueste Erkenntnisse aus aktuellen Forschungsprojekten zu informieren.

Ein besonderes Anliegen des Forschungszentrums besteht darin, mit seiner Forschung zur Umsetzung und zur Weiterentwicklung von inklusiver Bildung beizutragen.

Wirksamkeit der Forschung des FZIB für die Weiterentwicklung inklusiver Bildung

Die Forscher*innen am Forschungszentrum Inklusive Bildung arbeiten an einem breiten Spektrum von Forschungsvorhaben. Anhand einer Auswahl aus diesen Projekten soll der Frage nachgegangen werden, welches Potenzial diese haben, Wirksamkeit zu entfalten. Wenn auch Forschungsprojekte per se vorwiegend an Erkenntnisinteressen ausgerichtet sind, stehen sie zunehmend „in der Pflicht, ihre gesellschaftlichen Wirkungen differenziert zu beschreiben" (Nagy & Schäfer, 2021, S. 369). Dies gilt besonders für das Forschungszentrum Inklusive Bildung, da es sich zum Ziel gesetzt hat, durch Forschung zur Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems beizutragen. Diese intendierte Wirkung kann sich entweder durch die Produktion und Bereitstellung neuen Wissens oder durch gezielte Interventionen im Rahmen von Forschungsprojekten einstellen (Belcher & Palenberg, 2018).

Large Scale Assessment der Bildungsstandarddaten D416

Die Fragestellung, ob das Lernen von Schüler*innen ohne Behinderungen durch den gemeinsamen Unterricht mit Schüler*innen mit Behinderungen beeinträchtigt wird, begleitet die Integrationsforschung von Beginn an. Krammer, Seifert und Gasteiger-Klicpera (2021) kommen anhand einer statistisch komplexen Auswertung der Ergebnisse der österreichweiten Bildungsstandarddaten zum Schluss, dass die Anwesenheit von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen viel geringeren Einfluss auf die Lernergebnisse hat als andere Merkmale der Klassenkomposition wie z. B. der soziale Status oder der höchste Bildungsabschluss der Eltern. Was kann nun ein solches Ergebnis zur Weiterentwicklung des inklusiven Bildungssystems beitragen? Für die Leiterin einer Volksschule, die besorgten Eltern erklären will, dass ihr Kind durch die Anwesenheit eines bestimmten anderen Kindes in seinem Bildungserwerb nicht behindert wird, ist ein statistisches Argument wenig hilfreich. Wirkungsvoll hingegen wäre das Eindringen der Erkenntnis auf der von Preuss-Lausitz (2009) so genannten allgemeinen Systemebene, also in der Bildungspolitik und -administration, dass es sehr wohl wichtig ist, auf die Klassenkomposition zu achten, dass dabei aber Ängste im Hinblick auf die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention unbegründet sind. Die Forschung kann durch offensive Dissemination den Kontakt zur Bildungspolitik und -verwaltung herstellen, sie kann allerdings eingebrannte segregierende Glaubenssätze parteipolitischer Akteur*innen nicht aus eigener Kraft überwinden oder diese in Richtung eines evidence based policy making bewegen.

RegioDiff, RegiNaDiff

Eine zentrale Forderung der inklusiven Didaktik ist, dass gemeinsame Lerninhalte auf verschiedenen Niveaus bearbeitet werden können (z. B. Feuser, 2018). Im Projekt RegioDiff haben Paleczek, Ender, Berger, Prinz und Seifert (2022) in Zusammenarbeit mit Volksschullehrer*innen, Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen sowie mit einer Softwarefirma differenzierte Lesetexte auf vier Niveaus zu Themen des Sachunterrichts in der Steiermark erarbeitet, für eine Lernplattform aufbereitet und für den Unterricht bereitgestellt. Darüber hinaus wurde zur Einstufung der Lesekompetenz ein eigener digitaler und analoger Lesetest (GraLev) entwickelt und normiert. Im Folgeprojekt RegiNaDiff wurden einerseits naturwissenschaftliche Inhalte ergänzt, andererseits mit der Entwicklung eines auch von Lehrpersonen nutzbaren Online-Editors für differenzierte Leseangebote ein Schritt in Richtung Nachhaltigkeit getan. An diesem Beispiel zeigt sich, dass Projekte, die neben dem Forschungsaspekt auch einen hohen Entwicklungsanteil beinhalten, ihre Wirksamkeit schon in der Projektlaufzeit entfalten können. Die beteiligten Lehrpersonen evaluieren die erstellten Materialien nicht nur, sie setzen sie auch aktiv im Unterricht ein und die Materialien werden über Fortbildungsmaßnahmen einem weiteren Kreis bekannt gemacht. Um die Wirksamkeit über diese direkte Intervention hinaus zu erhalten und weiter zu entfalten, sind allerdings Maßnahmen erforderlich, die die Möglichkeiten von Forschungseinrichtungen übersteigen. Betrieb und Support von digitalen Angeboten generieren laufende Kosten, die entweder von öffentlichen Einrichtungen oder privaten Unternehmen übernommen werden müssen, Inhalte müssen vervollständigt, gepflegt, aktualisiert und qualitätsgesichert werden und letztlich kann nur in der Projektlaufzeit auf didaktischer Ebene dafür gesorgt werden, dass die Materialien auch in inklusiver Weise und nicht für segregierende Maßnahmen verwendet werden.

Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Behindertenhilfe

Ein von vornherein partizipativ angelegtes Projekt wurde von Kalcher & Kreinbucher-Bekerle (2021) in Kooperation mit dem Forschungsbüro Menschenrechte der Lebenshilfe durchgeführt. Sechs Personen mit Lernschwierigkeiten und anderen Behinderungen waren als Co-Forschende tätig. Sie brachten die Wahrnehmung ihrer eigenen Realität in das Forschungsdesign ein, beteiligten sich an der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und führten, assistiert von Begleitpersonen, Interviews durch. Die Auswertung und die Generierung der Schlussfolgerungen erfolgten in Absprache mit den Co-Forschenden (Kalcher & Kreinbucher-Bekerle, 2021, S. 5ff). Im Stufenmodell der Partizipation (Wright, Block & von Unger, 2020) reiht sich dieses Projekt auf Stufe 7 ein. Die Ergebnisse zeigen eine geringe Nutzung digitaler Medien von Personen in Einrichtungen der Behindertenhilfe und damit eine immer größer werdende Einschränkung der Teilhabe in einer zunehmend von digitaler Kommunikation geprägten Gesellschaft. Daraus resultiert einerseits die Notwendigkeit für Einrichtungen der Behindertenhilfe, diesem

Thema durch Schulungen oder Peer-to-Peer-Ansätze erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen, andererseits deutet vieles darauf hin, dass auch das Schulsystem durch inklusive Medienbildung die erforderlichen Grundlagen schaffen muss. Der partizipative Ansatz erzielt eine unmittelbare Wirkung bei den an der Studie beteiligten Einrichtungen, wenn sichergestellt ist, dass Partizipation nicht auf die Forschungsagenden beschränkt bleibt, sondern allgemeine Maßgabe für die Gestaltung des Zusammenlebens ist. Eine Wirkung im Bildungssystem kann nur über Disseminationsaktivitäten bzw. Aus- und Fortbildung erzielt werden, wobei diese durch die Mitwirkung von Menschen mit Behinderung größere Authentizität und Glaubwürdigkeit erhalten.

Digitalisation and inclusive education (DigIn)

Die Lockdowns im Zuge der Covid-19-Pandemie haben auch im Bereich der Inklusiven Pädagogik einen Digitalisierungsschub ausgelöst. Untersuchungen bringen neben den zahlreichen Problemen, die das gesamte Bildungssystem erschüttert haben, zum Teil überraschende Ansätze und Ergebnisse ans Licht (z. B. Bešić & Holzinger, 2020; Fickermann & Edelstein, 2020). Das von den FZIB-Forscher*innen Bešić, Holzinger, Todorova, Kopp-Sixt, Wohlhart und Kalcher betreute Projekt DigIn entwickelt mit internationalen Kooperationspartner*innen im ERASMUS+-Rahmen einen Onlinekurs für Lehrer*innen zum Thema Digitalisierung und Inklusion, Check-Tools für digitale Unterrichtswerkzeuge und stellt ein Best-Practice-Examples-Toolkit zusammen. Aufgrund des hohen Entwicklungsanteils generiert das Projekt hochwertige Produkte, die für die inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen genutzt werden können. In Bezug auf Wirksamkeit hervorzuheben ist dabei das für den Onlinekurs verwendete Format MOOC (Massive Open Online Course). Da dieser MOOC (https://imoox.at/course/DigIn) mit Modulen zum Universal Design of Instruction, Barrierefreiheit, assistiven Technologien, technologiegestütztem, inklusivem Unterricht und sozial eingebettetem Onlinelernen als mehrsprachige Open Educational Resource (OER) zur Verfügung steht, kann er von Interessent*innen autonom genutzt, vor allem aber von Lehrenden problemlos in bestehende Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme integriert werden. Die nachhaltige Wirkung wird davon abhängen, wie weit es den Projektpartner*innen gelingt, die Ergebnisse in ihren Ländern zu bewerben.

Reaching the "hard to reach"

Schul- und Unterrichtsentwicklung wird zumindest seit der Publikation des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2002) als maßgeblicher Faktor für das Gelingen von Inklusion betrachtet. Die FZIB-Forscherinnen Bešić, Paleczek und Gasteiger-Klicpera (2020) haben im Projekt Reaching the „hard to reach" in einem internationalen Konsortium forschungsgeleitete Entwicklungsarbeit an ausgewählten Schulen geleistet, die nicht nur die Anliegen von Lehrer*innen, sondern vor allem die Sichtweisen der Schüler*innen aufgreift und mit diesen gemeinsam auf partizipative Weise Lösungsansätze erarbeitet. Der

im Projekt entwickelte und erprobte, „Inclusive Inquiry“ (Messiou & Ainscow, 2020) genannte Aktionsforschungsansatz für die Weiterentwicklung von Inklusion in Schulen erscheint gut geeignet, um gerade jene Schüler*innen zu erreichen und einzubinden, die von Ausschluss bedroht sind. Hinsichtlich Wirksamkeit ist hier zuerst der Ausgang von der Aktionsforschung (Posch & Zehetmaier, 2010) zu nennen, mittels derer Praktiker*innen ihre eigene Praxis beforschen und weiterentwickeln, eine Vorgangsweise, die in den betroffenen Schulen unmittelbar Entwicklungserfolge zeitigt. Darüber hinaus ist der partizipative Ansatz auch geeignet, die Inklusion einzelner Schüler*innen oder Gruppen auf direkte Weise zu verbessern. Eine Wirksamkeit über das Projekt hinaus hängt allerdings davon ab, wie weit Hochschulen und Universitäten Inclusive Inquiry in ihre Curricula bzw. ihre Entwicklungsbegleitung aufnehmen.

Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich

In der österreichischen Bildungsberichterstattung wird regelmäßig darauf hingewiesen, dass je nach Bundesland ein unterschiedlicher Prozentanteil der Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt bekommt (Oberwimmer, Zintl, Juen & Vogtenhuber, 2021, S. 184). Um diese nicht aus der demografischen oder topografischen Struktur der Bundesländer ableitbaren Unterschiede aufzuklären, hat das BMBWF ein Konsortium von Inklusionsforscher*innen aller Bundesländer unter der Leitung der FZIB-Forscherin Barbara Gasteiger-Klicpera beauftragt, die Vergabepraxis zu evaluieren. Da die Studie erst im Juli 2022 begonnen hat, liegen noch keine Ergebnisse vor. Die potenzielle Wirksamkeit für eine Weiterentwicklung des inklusiven Bildungssystems muss aber bereits jetzt kritisch betrachtet werden. Die Bildungspolitik strebt auf der Basis der Studienergebnisse eine Vereinheitlichung an. Mit der Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist aber die Vergabe von personellen Ressourcen verbunden. Somit könnten die Ergebnisse ohne systemische Änderungen auch zu einer Reduktion von Ressourcen genutzt werden, ein negativer Effekt, der von den Forscher*innen keineswegs beabsichtigt wäre und in den Gesprächen mit dem BMBWF ausgeschlossen wurde. In der Inklusionsforschung herrscht schon lange der Konsens, dass Ressourcen für Inklusion ohne individuelle Stigmatisierung, also ohne SPF-Vergabe, bereitzustellen sind (z. B. Specht, Seel, Stanzel-Tischler & Wohlhart, 2007).

Conclusio und Ausblick

Das FZIB hat in der kurzen Zeit seines Bestehens bereits ein breites Spektrum von Forschungs-, Publikations- und Disseminationstätigkeiten entfaltet. Möglich war dies durch die Bündelung bereits existierender Forschungsinfrastrukturen an den beteiligten Institutionen, die finanzielle Förderung durch das Bildungsministerium, vor allem aber durch das Engagement der Forscher*innen. War die erste Phase vor allem durch das breit gestreute Einwerben von Drittmitteln gekennzeichnet, wird in der nächsten Zeit eine stärkere Fokussierung erfolgen müssen, um interne Synergien zu stärken und Kernkompetenzen auszuprägen. Das beinhaltet eine explizitere Positionierung im divergenten Feld der Inklusionsforschung, die trotz der Weitläufigkeit des Forschungsobjekts Inklusive Bildung klar umrissene methodische und inhaltliche Schwerpunkte setzt.

Eine wichtige Agenda wird dabei die Ausrichtung an der Wirksamkeit für die Weiterentwicklung des Inklusiven Bildungssystems sein. Bei der Konzeption von Forschungsprojekten muss bereits auf Wirksamkeitsfaktoren geachtet werden. So entfalten Projekte, die einen Entwicklungsanteil beinhalten, schon innerhalb der Projektdauer eine begrenzte, aber relevante Wirkung. Hilfreich dabei ist die direkte Involvierung von Bildungseinrichtungen durch Aktionsforschungsansätze, vor allem aber eine weitgehend partizipative Forschungs- und Entwicklungsstrategie. Projekte, die Materialien produzieren, benötigen eine nachhaltige Strategie für das Aufrechterhalten des Angebots über das Projektende hinaus. Disseminationsaktivitäten müssen gut geplant und mit dem Blick auf mögliche Wirksamkeit ausgewählt werden. Dabei geht es vielfach nicht nur um Science-to-Science-Publikationen und -Veranstaltungen, sondern auch um das Bemühen, die Akteur*innen im Bildungssystem und die Öffentlichkeit, insbesondere die Bildungspolitik, zu erreichen. Viele Forschungsergebnisse fließen aber erst über die Lehrtätigkeit von Hochschulen und Universitäten ins Berufsfeld ein. Es wird daher günstig sein, diese von vornherein einzubeziehen, aber auch ihnen Ressourcen wie z. B. MOOCs zur Verfügung zu stellen, die sie in ihr Angebot integrieren können. So können Lehrende in Aus- und Fortbildung zu einer nachhaltigen Implementierung von Forschungsergebnissen beitragen.

Das FZIB wird unterstützt von einem Expert Board, das in seiner Zusammensetzung partizipativ ist und viele Akteur*innen aus verschiedensten Bereichen des Bildungssystems vereint sowie von einem international Scientific Advisory Board mit großer Erfahrung im Bereich inklusionsbezogener Forschung. Diese Konstellation erscheint günstig dafür, das FZIB zu befähigen, relevante Beiträge zur Weiterentwicklung Inklusiver Bildung auf nationaler und internationaler Ebene leisten zu können.

Literatur

Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitideen für den Umgang mit Vielfalt in der Schule.* Waxmann

Belcher, B. & Palenberg, M. (2018). Outcomes and Impacts of Development Interventions. Toward Conceptual Clarity. *American Journal of Evaluation, 39*(4), 478–495.

Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion* (3). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online

Bešić, E. Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). „Weil wir ja auch am allerbesten wissen, wie's Kindern geht, weil wir ja selber Kinder sind." *Transfer Forschung Schule, 6*(6), 88–100.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools.* CSIE.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive Teachers.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

European Commission (2022). *Data collection an analysis of Erasmus- projects. Focus on inclusion in education. Final report.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b6c1010-ec9c-11ec-a534-01aa75ed71a1

Feuser, G. (2011). *25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick – Ausblick. Eine kritische Analyse.* https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser_-_25_Jahre_Integrationsforschung_-_eine_kurze_kritische_Analyse_02_2011.pdf

Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion.* Band 2. (S 147–166). Psychosozial-Verlag.

Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020). *„Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie.* DDS – Die Deutsche Schule (16). Waxmann.

Flieger, P. (2009). Partizipatorische Forschung: Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 159–172). Julius Klinkhardt.

Gebhardt, M. & Heimlich, U. (2016). Inklusion und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1241–1260). Springer.

Hoffmann, Z. H. (2022). Forschungsperspektive Inklusive Fachdidaktik: Zur Forderung nach Neuorientierung der Fachdidaktiken im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, im Rahmen der 5. Innsbrucker Tagung der Fachdidaktik der Universität Innsbruck: *„'Wer bin ich – und wenn ja wie viele?' – Zum Selbstverständnis einer akademischen Fachdidaktik: Ziele, Forschungsfelder und Methoden".* https://www.uibk.ac.at/ifd/tagung-der-fachdidaktik/programm/abstract_hoffmann.pdf

Hummrich, M. (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – Eine Rahmung. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *Rekonstruktive Inklusionsforschung* (S. 165–180). Barbara Budrich.

Kalcher, M. & Kreinbucher-Bekerle, C. (2021). Die Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Behindertenhilfe: Ergebnisse eines partizipativen Forschungsprojekts. *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–16.

Krammer, M., Seifert, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). The presence of students identified as having special needs as a moderating effect on their classmates' reading comprehension scores in relation to other major class composition effects. *Educational Studies*, 2, 1–19.

Kremsner, G., Buchner, T. & König, O. (2016). Inklusive Forschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 645–649). Julius Klinkhardt.

Lewin, K. (1948). Aktionsforschung und Minderheitenprobleme. In K. Lewin (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte* (S .278–298). Christian-Verlag.

Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In W. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Grüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–50). Klinkhardt.

Merz-Atalik, K. (2014). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & K. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 24–46). Beltz

Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. CAST.

Messiou, K. & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *BERJ British Educational Research Journal*, *64*(3), 670–687.

Nagy, E. & Schäfer, M. (2021). Wirkung und gesellschaftliche Wirksamkeit. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 368–381). transcript Verlag.

Oberwimmer, L., Zintl, R. Juen, I. & Vogtenhuber S. (2021). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf

OEAD (2021). *Nationaler Plan für Inklusion & Vielfalt*. OeAD-GmbH https://oead.at/de/aktuelles/artikel/2021/12/nationaler-plan-fuer-inklusion-vielfalt-fuer-erasmus-und-europaeisches-solidaritaetskorps

Paleczek, L., Ender, D., Berger, J., Prinz, K. & Seifert, S. (2022). A feasibility study of digital content use in inclusive, Austrian primary school practice. *International Journal of Educational Research*, 112. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101938

Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet: Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wissenschaftstheoretische Grundlagen, Methodologie.* Beltz.

Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 458–470). Beltz.

Ramberg, J., Watkins, A. (2020). Exploring Inclusive Education Across Europe: Some Insights from the European Agency statistics on Inklusive Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*,*6*(1), 85–101.

Reisel, M., Egloff, B. & Hedderich, I. (2016). Partizipative Forschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 636–644). Julius Klinkhardt.

Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache. *Zeitschrift für Inklusion-online,* (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2007). *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*. Leykam.

Schuppener, S., Buchner, T. & Koenig, O. (2016). Einführung in den Band: Zur Position Inklusiver Forschung. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener, S. (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 13–21). Klinkhardt.

Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 582–595). Barbara Budrich.

von Unger, H. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1), Art. 6. http://www.qualitative-research.net/index. php/fqs/article/view/1781/3298

Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past. Present and Futures*. Jessica Kingsley Publishers.

Williams, V. J. (2015). Being a researcher with intellectual disabilities: the hallmarks of inclusive research in action. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 231–246). Julius Klinkhardt.

Wright, M. T., Block, M. & von Unger, H. (2020). Partizipation in der Zusammenarbeit zwischen Zielgruppe, Projekt und Geldgeber/in. In M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Hans Huber.

Die UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und im internationalen Vergleich

Anida Riemer & Aleksandra Beata Wierzbicka

Abstract

Der vorliegende Beitrag besteht aus einer Dokumentenanalyse und setzt sich mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auseinander, welche im Jahr 2006 in New York unterschrieben wurde und zwei Jahre später in Kraft getreten ist. Das Übereinkommen wurde in den Folgejahren u. a. von Österreich, Polen und Nordmazedonien ratifiziert und auf unterschiedlichen Wegen auf nationaler Ebene umgesetzt. Ausgewählt wurden diese drei Staaten, da sie unterschiedliche Merkmale aufweisen, wie z. B. unterschiedliche Zeitpunkte der Einführung der ersten Maßnahmen bzw. EU-Mitgliedschaft versus keine EU-Mitgliedschaft. Im Fokus des Beitrags steht Artikel 24 der UN-BRK und er thematisiert inklusive Bildung auf allen Bildungsebenen. Nationale Staatenberichte und Aktionspläne bzw. Strategien bilden die Grundlagen dieser Analyse und werden mit den Empfehlungen des UN-Ausschusses kommentiert. Prozesse, die entlang der gesamten Bildungskette stattfinden sollen, werden teilweise mit Indikatoren gemessen, die eventuelle Erfolge oder Defizite zeigen. Während der Recherche konnten viele Parallelen in den jeweiligen Dokumenten gefunden werden. Nichtdestotrotz ist die gelebte Praxis in Österreich, Polen und Nordmazedonien sehr unterschiedlich. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse lässt sich zusammenfassend sagen, dass in Österreich bereits einige Optimierungsprozesse im inklusiven Bildungsbereich gelungen sind, weshalb im internationalen Vergleich mit Polen und Nordmazedonien in Österreich wirkungsvollere Resultate zu verzeichnen sind.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 30–46
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_3

Einleitung

> „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen […]"
> (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2016)

Der oben zitierte Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in diesem Beitrag auch UN-BRK genannt, bezieht sich speziell auf die inklusive Bildung und steht im Fokus des vorliegenden Beitrags. Die UN-BRK wurde 2006 verabschiedet und trat 2008 in Kraft. In den darauffolgenden Jahren verpflichteten sich die 186 Unterzeichnerstaaten, die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten (United Nations, 2022). Die UN-BRK wird durch ein Fakultativprotokoll ergänzt, welches freiwillig von den Nationalstaaten im Sinne einer zusätzlichen Verpflichtung unterzeichnet werden kann (BMSGPK, 2016). Im Rahmen dessen können zwei zusätzliche Verfahren eingeleitet werden: individuelle Beschwerdeverfahren von Einzelpersonen oder Personengruppen beim UN-Behindertenrechtsausschuss in Genf und ein Untersuchungsverfahren beim Verdacht systematischer Verletzungen der im Übereinkommen festgelegten Standards (BMSGPK, 2016). Beide Dokumente sind die ersten internationalen rechtsverbindlichen Verträge, die die Mindeststandards für die Rechte von Menschen mit Behinderungen festlegen (Europäische Kommission, o. D.).

Die Unterzeichnerstaaten verpflichten sich dazu innerhalb von zwei Jahren nach Inkrafttreten der Konvention auf nationaler Ebene dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen einen umfassenden Bericht über die Maßnahmen, die sie gesetzt haben, vorzulegen. Folgeberichte werden anschließend mindestens alle vier Jahre bzw. auf Anforderung des Ausschusses vorgelegt (BMSGPK, 2016). Der UN-Ausschuss besteht aus 18 unabhängigen Expert*innen und gibt allgemeine Vorschläge und Empfehlungen an die Nationalstaaten ab, die im besten Fall auf nationaler Ebene umgesetzt werden sollen. Im Falle der Nichterfüllung der Vorschläge gibt es allerdings keine Sanktionen (Ministerstwo Rodziny i Polityki Spolecznej, 2015), was wiederum eine gewisse Machtlosigkeit des UN-Gremiums signalisiert.

Laut Artikel 24 der UN-BRK sollen Menschen mit Behinderung ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität frei entfalten können und zur wirksamen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden (BMSGPK, 2016). Dies soll im Rahmen der nationalen Bildungsstrukturen und -systeme ermöglicht werden. Die Unterzeichnerstaaten stellen sicher, dass sowohl Menschen mit Behinderungen von allgemeinen Bildungssystemen als auch Kinder mit Behinderungen von öffentlichen und obligatorischen Schulen nicht ausgeschlossen werden (BMSGPK, 2016). Dies betrifft die gesamte Bil-

dungskette und erstreckt sich von der Elementarbildung bis hin zu lebenslangem Lernen. Maßnahmen wie z. B. das Erlernen der Brailleschrift oder alternativer Schrift, das Erlernen der Gebärdensprache sowie passender Kommunikationsformen[1] sollen den Erwerb sozialer Kompetenzen und lebenspraktischer Fertigkeiten der Kinder mit Behinderungen im schulischen Kontext ermöglichen (BMSGPK, 2016). Um das oben genannte Ziel verwirklichen zu können, braucht es dementsprechend geschulte Lehrkräfte und Mitarbeiter*innen auf allen Ebenen des Bildungswesens, die in der Thematik auch passend sensibilisiert werden (BMSGPK, 2016). Theoretisch werden also alle Maßnahmen definiert, die die inklusive Bildung braucht. Praktisch scheitert es aber oft am politischen Willen, fehlenden Bewusstsein der Gesellschaft und nicht zuletzt auch an finanziellen Mitteln, die nicht zur Verfügung gestellt werden.

Der vorliegende Beitrag besteht aus einer Dokumentenanalyse aus drei Unterzeichnerstaaten: Österreich, Polen (beides EU-Mitgliedsstaaten, die allerdings unterschiedlich schnell die UN-BRK auf nationaler Ebene implementieren) und Nordmazedonien (keine EU-Mitgliedschaft). In den jeweiligen Kapiteln werden sowohl die nationalen Vorgehensweisen der Umsetzung der UN-BRK in Form der nationalen Strategien bzw. Aktionspläne als auch die Staatenberichte an den UN-Ausschuss samt den Empfehlungen des Ausschusses an die Nationalstaaten und eventuell Evaluierungsergebnisse bzw. zusätzliche Dokumente analysiert. Diese inhaltliche Dokumentenanalyse ist allerdings nur ein Teil dieses Beitrags, da auch andere Faktoren ausschlaggebend für Erfolge in der inklusiven Bildung sind, wie z. B. der politische Wille, ausreichende Finanzierung, geeignete Modelle der praktischen Umsetzung und nicht zuletzt auch die Sensibilisierung der Gesellschaft. Diese werden ebenfalls in dem vorliegenden Beitrag vergleichend analysiert.

Die Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich

Im Jahr 2008 ratifiziert die österreichische Bundesregierung die UN-Behindertenrechtskonvention inklusive Fakultativprotokoll (Ganner, 2021) und verpflichtet sich gemäß Artikel 24 der UN-BRK somit, angemessene Maßnahmen für Menschen mit Behinderung im Bildungssektor zu treffen, um eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung für alle zu ermöglichen (BMSGKP, 2016).

Den ersten verpflichtenden Staatenbericht über die Umsetzung der Konvention legte Österreich dem Ausschuss der Vereinten Nationen im Jahr 2010 vor (Ganner, 2021). Der UN-Ausschuss prüfte den Bericht im Jahr 2013 und kritisierte u. a. die steigende Zahl der Kinder in Sonderschulen sowie die geringe Anzahl an Akademiker*innen als auch

1 Als Kommunikation werden Sprachen, Textdarstellungen, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, barrierefreies Multimedia aber auch schriftliche, auditive und in einfache Sprache übersetzte Formen gemeint (BMSGPK, 2020).

Lehrer*innen mit Behinderung sowie Lehrkräften mit Kenntnissen der Gebärdensprache (Rubisch, 2021). Aufgrund dessen äußerte der Ausschuss die Sorge, dass in Österreich der Fortlauf im inklusiven Bildungsbereich stagniere, und empfahl in seinen abschließenden Bemerkungen (BMASK, 2013, S. 11), größere Bemühungen zur Unterstützung von Schüler*innen mit Behinderungen im Bildungsbereich zu unternehmen. Diese Handlungsempfehlungen betreffen, neben dem systematischen Abbau von Sonderschulen, elementare Bildungseinrichtungen gleichermaßen wie den tertiären Bildungssektor.

Im Jahr 2019 übermittelte die Bundesregierung den zweiten Staatenbericht Österreichs zur Umsetzung der UN-BRK fristgerecht an den UN-Ausschuss. Mit der Beantwortung der ihm zugrunde liegenden „List of Issues“[2], beschreibt der Staatenbericht die bisher gesetzten Maßnahmen in Bezug auf die UN-BRK (Ganner, 2021). Dazu zählen beispielsweise die Schaffung inklusiver Modellregionen in den Bundesländern, das erhöhte Planstellenkontingent für Lehrkräfte im Bereich der Sonderpädagogik und die Schaffung angemessener Studienbedingungen für Studierende mit Behinderung an Pädagogischen Hochschulen (BMASGK, 2019).

In Österreich erfolgt die Umsetzung der Konvention über nationale Aktionspläne. Der 2012 beschlossene, erste Nationale Aktionsplan (NAP) Behinderung 2012–2020 ist in acht Kapitel gegliedert und umfasst 250 geplante Maßnahmen, deren vollständige Realisierung bis 2020 angedacht war. 170 davon wurden in der anberaumten Zeit tatsächlich verwirklicht (Ganner, 2021), was durchaus als Erfolg zu verbuchen ist. Aus dem Kapitel des ersten NAP Behinderung zur Bildung können exemplarisch folgende Maßnahmen zusammengefasst werden (BMASGK, 2012, S. 62–71):

Mit Fokus auf die vorschulische Bildung gilt es u. a. inklusive Konzepte zu entwickeln, die einen entsprechenden Übergang vom Kindergarten in die Volksschule sicherstellen. Die bestehenden Beratungs- und Diagnostikangebote sollen dabei optimiert werden, sodass sie den Anforderungen der schulischen Inklusion entsprechen. Auch das pädagogische Personal soll anhand von Fort- und Weiterbildungsangeboten u. a. in Österreichischer Gebärdensprache ausgebildet werden. Zu den geplanten Maßnahmen an den österreichischen Schulen zählen beispielsweise die Strategieentwicklung zur Umsetzung der UN-BRK, die Entwicklung von inklusiven Modellregionen und die Weiterentwicklung von barrierefreien Bildungsangeboten. In weiterer Folge sollen Unterrichtsmaterialien entstehen, von denen vor allem Schüler*innen mit Seh- und Hörbeeinträchtigung profitieren. An den Universitäten und Fachhochschulen sollen ein Verständnis für Inklusion behinderter Studierender geschaffen und die Ausbildungsangebote für Gebärdensprachelehrer*innen gesteigert werden. Um eine Verbesserung der Situation am Arbeitsmarkt für

2 Deutsche Übersetzung der List of Issues verfügbar unter: https://www.behindertenrat.at/wp-content/uploads/2018/10/List_of_Issues_deutsch-1.pdf [Stand: Dezember 2022]

Menschen mit Behinderung zu erreichen, sollen außerdem non-formale Bildungsangebote in den Nationalen Qualifikationsrahmen[3] eingegliedert werden (BMASGK, 2012).

Im Jahr 2020 erfolgte eine umfassende Evaluierung des ersten Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020. Zusammenfassend zeigte die Analyse der Evaluationsdaten zur Bildung, dass der NAP nur unzureichend auf Artikel 24 Bezug nimmt. Es wurden zahlreiche Empfehlungen aus der Untersuchung abgeleitet, darunter beispielsweise die Schaffung eines Etappenplans hin zu einem inklusiven Bildungssystem (BMSGPK, 2020, S. 27). Forscher*innen der Universität Wien boten mit den Ergebnissen ihrer Evaluationsstudie u. a. die Basis für den zweiten NAP Behinderung 2022–2030. Dieser unterscheidet sich vom ersten NAP nicht zuletzt dadurch, dass auch die Bundesländer mitgewirkt haben (BMSGPK, 2022).

Im Vordergrund der Ausführungen des Bildungskapitels des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2022–2030 zum Bericht der Bildung steht das Strategie- und Positionspapier zur inklusiven Bildung und Sonderpädagogik[4] des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Dabei gilt es vorrangig ein inklusives Bildungs- und Wissenschaftssystems dauerhaft über die gesamte Bildungskette zu etablieren. Im Gegensatz zu den Maßnahmen des ersten NAP findet sich im zweiten NAP eine wissenschaftliche Begleitung im Sinne einer formativen Evaluierung, um die stufenweise Umsetzung der Maßnahmen mitzuverfolgen. Darüber hinaus unterfüttern zahlreiche Indikatoren den zweiten NAP, um eine Erfolgsmessung garantieren zu können. Hierzu zählen beispielsweise erweiterte Ausbildungsinhalte für inklusive Elementarpädagogik, Konzepte zur Umsetzung inklusiver Bildung, die bestehenden kompetenzorientierten Lehrpläne und der barrierefreie Zugang zu Aus-, Fort- und Weiterbildung (BMSGPK, 2022). Zusammenfassend können folgende Maßnahmen aus dem NAP Behinderung 2022–2030 exemplarisch angeführt werden (ebd., S. 77–91):

3 Nähere Informationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/NQR.html [Stand: Dezember 2022]

4 Strategie- und Positionspapier mit seinen 50 Maßnahmen verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:870e31c0-e5ba-4092-a86c-93de670aa4d2/cb_inklusion_210324_2.pdf [Stand: Dezember 2022]

Tabelle 1: Auflistung der Maßnahmen im inklusiven Bildungsbereich des NAP Behinderung 2022–2030 Österreichs

Bildungsebene	**Maßnahmen**
Inklusive Bildung über die gesamte Bildungskette	• Strukturierte Verhandlungen zwischen Bund, Ländern und Gemeinden zum Ausbau inklusiver und barrierefreier Bildungsangebote • Entwicklung eines Handlungsplans zur Optimierung der Übergänge im Bildungs- und Wissenschaftssystem • Bereitstellung von Guidelines für diversitätssensible Sprache
Elementarpädagogik	• Austausch zum Ausbau inklusiver Angebote im elementarpädagogischen Bereich • Erweiterung der Ausbildungsinhalte zur Qualifizierung von Elementarpädagog*innen
Schule	• Durchführung einer Evaluierung der Vergabepraxis von SPF-Bescheiden • Pilotprojekte zu Kompetenzzentren für inklusive Pädagogik und deren Ausbau in den Bildungsregionen • Weiterentwicklung der Diversitätsmanagementkompetenz in den Bildungsdirektionen • Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne für Österreichische Gebärdensprache • Rechtliche Verankerung weiterer Ausgleichsmaßnahmen zur Erreichung der Bildungsziele
Universitäten, Hochschulen, Wissenschaft und Forschung	• Begleitende Evaluierung der Lehramtscurricula im Hinblick auf inklusive Inhalte • Sichtbarmachung von inklusiven Best-Practice-Beispielen an Universitäten und Hochschulen
Erwachsenenbildung	• Umsetzung der inklusiven Erwachsenenbildung an zwei bis drei Modellstandorten in Österreich

Die Umsetzung und Einhaltung der Maßnahmen wird landesweit von einem unabhängigen Monitoringausschuss[5] und der österreichischen Volksanwaltschaft überwacht (BMASK, 2013). Die Monitoringorgane veröffentlichten im November 2020 aufgrund der bevorstehenden Staatenprüfung durch den Ausschuss einen Schattenbericht, worin sie den Fachausschuss ersuchten, ein besonderes Augenmerk auf die inklusive Bildung zu legen (Monitoringausschuss, 2020, S. 19): „Es gibt in Österreich weder den politischen Willen noch eine Gesamtstrategie zur Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem, es werden sogar Sonderschulen wieder forciert", heißt es dazu aus dem Schattenbericht (Monitoringausschuss, 2020, S. 19). Die Vorsitzende des Monitoringausschusses, Christine Steger, kritisiert, dass Österreich seine Verpflichtungen nicht einhält, indem Kinder mit Behinderungen, im Gegensatz zu Kindern ohne Behinderungen, für den Schulbesuch

5 Nähere Informationen zum Aufbau und den Aufgaben der Monitoringorgane verfügbar unter: https://www.monitoringausschuss.at/kinder-mit-behinderungen-haben-recht-auf-bildung/ [Stand: Dezember 2022]

des 11. und 12. Schuljahres eine behördliche Bewilligung benötigen. Dies verletze „Artikel 24 und das Prinzip der Chancengleichheit“ (Monitorinausschuss, 2022). Um Artikel 24 der UN-BRK tatsächlich in die Tat umzusetzen, muss das inklusive Bildungssystem bereits ab dem Kindergarten auf allen Bildungsebenen modifiziert werden (Voithofer, 2021). Laut Rubisch (2021) versucht die österreichische Bundesregierung ebendies zu verwirklichen und fokussiert mit dem Regierungsprogramm 2020–2024 den Bildungsbereich, mit dem Ziel, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. Ganner (2021, S. 25) zufolge ist die Umsetzung der Konvention in Österreich im internationalen Vergleich zwar zufriedenstellend, dennoch sei „vieles noch zu tun“.

Ein Blick über die Grenzen

Die UN-Behindertenrechtskonvention in Polen

Polen unterzeichnete die UN-BRK im Jahr 2007, die Ratifizierung des Übereinkommens fand erst 2012 statt (MRPS, 2015). Obwohl sich die Unterzeichnerstaaten dazu verpflichten, zwei Jahre nach dem Inkrafttreten der Konvention dem UN-Ausschuss einen Staatenbericht vorzulegen, stellte die polnische Delegation den ersten Staatenbericht in Genf erst 2018 vor (MRPS, 2018).

Auf der Website des Ministeriums für Familie und Soziales[6] findet sich eine Zusammenfassung[7] der wichtigsten Punkte des Berichts, die mit subjektiv gefärbten Kommentaren[8] des oben genannten Ministeriums versehen worden sind. Wenn man dies in Relation zur öffentlichen Stellungnahme des UN-Ausschusses (in englischer Sprache) stellt, entsteht eine gewisse Diskrepanz. Laut der Website des Ministeriums betreffen die Empfehlungen des UN-Ausschusses in erster Linie die politische und rechtliche Ebene (MRPS, 2018).

Der UN-Ausschuss gab Empfehlungen im Bildungsbereich ab, welche die Einführung der Inklusion, den Ausbau der Assistenz, die Einführung der Gebärdensprache, aber auch die Barrierefreiheit thematisieren (MRPS, 2018). Allerdings thematisiert der erste Kritikpunkt überhaupt das Fehlen einer nationalen Strategie (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2018a). Weitere Kritikpunkte betreffen eine veraltete, medizinische Definition der Behinderung, fehlende Sensibilisierung der Schulleitungen und der Erziehungsberechtigten bezüglich des Lebens und Lernens mit Behinderungen, keine

6 https://www.gov.pl/web/rodzina/sprawozdanie-z-wykonywania-konwencji-o-prawach-osob-niepelnosprawnych [Stand 27.12.2022].

7 Der gesamte Staatenbericht ist verfügbar unter https://niepelnosprawni.gov.pl/a,548,pierwsze-sprawozdanie-dla-onz

8 Als Beispiele für die Subjektivität dienen Formulierungen wie „Das Treffen der Delegation mit dem Ausschuss verlief in einer Atmosphäre eines offenen Dialogs“ oder „Der UN-Ausschuss vertritt eine hohe Meinung über die Umsetzung der UN-BRK und der Fortschritte, die in Polen stattfinden“ (MRPS, 2018).

oder nicht ausreichende Einbindung in die Prozesse der Menschen mit Behinderungen[9], eine begriffliche Verwirrung zwischen Integration und Inklusion und die Tatsache, dass die meisten Kinder mit Behinderungen in getrennten Sonderschulen unterrichtet werden (CRDP, 2018a, S. 10).

Zum Zeitpunkt der Berichterstattung im Jahr 2018, während andere Unterzeichnerstaaten bereits den zweiten oder dritten Nationalen Aktionsplan bzw. eine Nationale Strategie veröffentlichten, verabschiedete Polen bis dato noch keine einzige Strategie. Der Vizepremierminister Michalkiewicz spricht von einer geplanten Strategie für den Zeitraum 2018–2030 (MRPS, 2018). Gründe für diese Verzögerung sind der Öffentlichkeit nicht bekannt. Die Grundlage für die Strategie bilden verschiedene Berichte und Forschung. Dies wurde sehr stark von der Volksanwaltschaft kritisiert, und zwar bereits im Jahr 2020, also noch bevor die endgültige Version verabschiedet wurde. Menschen mit Behinderungen seien in den Prozess nicht eingebunden worden (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2020).

Auf den über 330 Seiten der im Jahre 2021 verabschiedeten Nationalen Strategie wird u. a. erwähnt, dass trotz vieler Bemühungen Menschen mit Behinderungen in Polen wesentlich schlechter ausgebildet sind als Menschen ohne Behinderungen. Angemerkt wird auch, dass die Korrelation zwischen dem Ausbildungsgrad und dem Wohnort (urban oder ländlich) sichtbar ist (Biuro Pelnomocnika Rzadu do Spraw Osob Niepelnosprawnych, 2021, S. 40).

Im Jahr 2017 waren 2895 von insgesamt 35.078 Schulen Sonderschulen. Das entspricht 8 % aller Schulen. Weitere 175 Schulen (ca. 0,4 %) bezeichnen sich als Integrationsschulen, 1554 Schulen führen einzelne Integrationsklassen (ca. 4 %). Der größte Teil, nämlich 30.273 Schulen (ca. 86 %), sind allgemeine Schulen, die über keine Integrationselemente verfügen (BPRSON, 2021, S. 39). Die mögliche Besuchsdauer einer Schule ist in Polen, vergleichsweise mit anderen Ländern, ausgesprochen lang: Menschen mit Behinderungen dürfen bis zum 24. Lebensjahr eine obligatorische und kostenfreie Schule besuchen, auch wenn das vorrangig Sonderschulen sind (Kunysz-Rozborska, 2016).

Das wichtigste Ziel im Rahmen der dritten Priorität der Strategie ist die inklusive Bildung als solche, die bis dato nicht vorhanden ist. Die Priorität Nr. 3 beinhaltet folgende Maßnahmen der Umsetzung der inklusiven Bildung, die in vier Untergruppen aufgeteilt sind und spätestens bis 2030 realisiert werden sollen:

9 Hier muss angemerkt werden, dass laut der Website des polnischen Ministeriums für Familie und Soziales Menschen mit Behinderungen entlang des gesamten Prozesses sehr stark eingebunden worden seien (MRPS, 2018).

Tabelle *2*: Auflistung der Maßnahmen aus der polnischen Strategie (2021, S. 191–194)

Handlungsebene	**Maßnahmen**
Frühe Hilfe	• Standardisierte Beurteilung der Funktionsmöglichkeiten inkl. holistische Diagnostik. Vernetzung der zuständigen Institutionen – Beginn bereits im Kindergarten. Entstehung einer gemeinsamen Plattform, die sowohl die Diagnostik als auch Post-diagnostische Vorgehensweise beinhaltet.
Inklusive Bildung	• Rechtlich-organisatorische Lösungen, die die Inklusion sicherstellen z. B. eine breit angelegte Gesetzesänderungsinitiative. Infobroschüren und didaktisches Material werden erstellt. • Verfügbarkeit der Kindergärten, Schulen und Bildungsinstitutionen: Abschaffung von Barrieren pädagogischer (Unterrichtsmethoden, Schulbücher, Didaktik), architektonischer (Schulgebäude, Sportplatz, Spielplatz) und gesellschaftlicher (Schulklima, Abläufe, gesellschaftliches Leben) Natur – ca. 200 Pilotschulen. Fortbildungen und Kurse für Lehrkräfte. • Vorbereitung des Personals auf die Umsetzung der inklusiven Bildung: Kompetenzzuwachs und Bewusstseinsbildung. Verankerung der inklusiven Bildung in den Curricula der pädagogischen Hochschulen. • Stärkung des Unterstützungssystems der Kindergärten und der allgemeinen Schulen: Entstehung von Expert*innenzentren für die inklusive Bildung. Förderung von Assistenztechnologien. • Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen in Entfaltung ihrer Potenziale: Entstehung der E-Ressourcen zu den Schulbüchern etc. für gehörlose und sehbeeinträchtigte Schüler*innen. Schulbücher in elektronischer Form, in der Brailleschrift und in vergrößerter Schrift. Abbau der Stereotype. • Digitalisierung der Schulen – didaktisches Material für Homeschooling. • Schaffung passender Bedingungen für die volle Teilnahme an der Bildung im tertiären Sektor und in der Forschung: Ein leichterer Zugang zum akademischen Sektor, aber auch zu Aufstiegsmöglichkeiten im universitären Bereich.
Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt	• Berufsberatung der Jugendlichen mit Behinderungen: Zusätzliche Schulungen für Berufsberater*innen, Berufspraktika und Aufklärungskampagnen. • Unterstützung der Transition zwischen den jeweiligen Bildungsstufen und dem Arbeitsmarkt: Neue Transitionslösungen, Koordination zwischen verschiedenen Institutionen, Abschaffung von Barrieren am Arbeitsplatz. • Lebenslanges Lernen: Das Angebot soll erst geschaffen werden.
Entwicklung und Sicherstellung der Kommunikationsmethode	• Bilinguale Schulen für gehörlose Menschen: Analyse vom Status quo, Empfehlungen in Bezug auf den rechtlichen und den außerrechtlichen Rahmen. Entstehung eines Lehrplans für gehörlose Menschen. • Einführung alternativer Kommunikationsmethoden und Analyse der rechtlichen Situation. • Sicherstellung der Einsatzmöglichkeiten von Brailleschrift, des Normalphabets, der vereinfachten Sprache und anderer Technologien.

Sehr viele der oben genannten Maßnahmen beziehen sich auf das erstmalige Schaffen von Unterstützungssystemen, Lösungen, Barrierefreiheit und Möglichkeiten, wie der inklusive Unterricht stattfinden kann, und sind als Basis- und nicht als Ausbauprojekte zu sehen. Eine Schlussfolgerung für uns ist demnach, dass die inklusive Bildung laut Status quo in Polen nicht möglich ist und erst entwickelt werden muss.

Indikatoren für das Erreichen der Ziele sind ein Teil der nationalen Strategie 2021–2030 und beziehen sich auf ausgewählte Prioritäten. Daraus schließen wir, dass die Umsetzung der inklusiven Bildung erst in Entwicklung ist. So werden beispielsweise barrierefreie Schulen, laut Aktionsplan im Jahr 2018 mit Null verbucht, für das Jahr 2025 mit 500 und das Jahr 2030 mit 2000 angesetzt (BPRSON, 2021, S. 310).

Am 2. Juli 2020 gibt die polnische Volksanwaltschaft eine Stellungnahme zu der nationalen Strategie 2021–2030 ab. Darin wird u. a. kritisiert, dass für die Realisierung der Strategie keine zusätzlichen finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden, dass die Situation der Mädchen und Frauen mit Behinderungen keinen Platz in dem Dokument findet, dass Menschen mit Behinderungen nicht in die Erarbeitungsphase der Strategie eingebunden worden sind und dass es keine Roadmap mit dem Ziel Fakultativprotokoll gibt. Erwähnenswert ist ebenfalls die Tatsache, dass das Dokument nur in einem Format veröffentlich wurde – es gibt keine Versionen in leichter Sprache, als Audiodatei oder in der Brailleschrift (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2020).

Generell, nicht nur im Bereich der inklusiven Bildung, zeigt sich, dass sich Zeitungsberichte, Stellungnahmen der polnischen Regierung und der zuständigen Ministerien sowie Statements der polnischen Community der Menschen mit Behinderungen prinzipiell auf Förderungen, Beihilfen und das Schaffen der Ausgangsvoraussetzungen beziehen, was wiederum eher den charitativen Charakter der Aktivitäten unterstreicht und sich nicht in Richtung Gleichberechtigung und Wahrnehmung der Behinderung als Vielfalt bewegt.

Die UN-Behindertenrechtskonvention in Nordmazedonien

Als eines der ersten 82 Länder unterzeichnet die Republik Nordmazedonien im Jahr 2007 die UN-Behindertenrechtskonvention und zwei Jahre später auch das dazugehörige Fakultativprotokoll (CRPD, 2015). Nach der Ratifizierung des Übereinkommens im Dezember 2011 folgen gemäß Artikel 24 zahlreiche Veränderungen, darunter auch laufende Reformen[10] im Bildungsbereich (UNPRPD, 2021). Darüber hinaus wird seitens der Regierung 2012 der Beschluss gefasst, eine nationale Koordinierungsstelle für die Umsetzung der UN-BRK einzurichten (CRPD, 2015). Die Verantwortung der Durchführung

10 Beispielsweise strebt der Staat an, dass alle Kinder mit Behinderungen in den regulären Grundschulunterricht aufgenommen werden, und finanzierte weiters 500 Schulassistent*innen für Kinder und Jugendliche in der Grundschule (UNPRPD, 2021, S. 6).

und Einhaltung der geplanten Maßnahmen obliegt allen zuständigen Ministerien, welche von der Regierung verpflichtet werden, mindestens einmal in zwei Jahren einen Bericht über die Umsetzung der Maßnahmen vorzulegen (Ministrestvo za zdravstvo, 2010, S. 12f.). Der erste Staatenbericht an die Vereinten Nationen ergeht im Jahr 2014 und wird im September 2018 vom Ausschuss geprüft (CRPD, 2018b). Im selben Jahr verfasst der UN-Ausschuss eine List of Issues und fordert den Vertragsstaat damit auf, weitere Informationen zu bestimmten Themen vorzulegen. Aus der Beantwortung geht hervor, dass der Staat mehr Mittel für inklusive Schulen und vermehrt Schulassistent*innen für Kinder mit Behinderung bereitstellt. Außerdem werden bis zum Schuljahr 2018 zusätzliche 112 Sonderschullehrpersonen an Primar- und Sekundarschulen eingestellt und zunehmend Kapazitäten für Kinder mit Behinderung in Vorschuleinrichtungen geschaffen (CRPD, 2018c, S. 12).

Die Umsetzung der Konvention erfolgt in Nordmazedonien zunächst über die erste „Nationale Strategie zur Förderung der Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen 2010–2018“[11] (Ministrestvo za zdravstvo, 2010). Diese zielt im Wesentlichen darauf ab, den Staat zur Schaffung eines gesetzlichen und institutionellen Rahmens zu verpflichten, der allen Menschen, ungeachtet ihrer Behinderung, die gleichen Bildungsmöglichkeiten auf allen Bildungsebenen bietet. Mit Blick auf Artikel 24 werden diverse Maßnahmen festgesetzt, wie zum Beispiel eine obligatorische Bildung für alle[12], die Anpassung der Bildungsprogramme an die Bedürfnisse der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Entwicklung angemessener Unterrichtskonzepte und die Bereitstellung von Mentoringprogrammen, die eine verstärkte Ausbildung des Lehrpersonals sicherstellen (ebd.).

Obgleich der Staat im Zuge der ersten Nationalen Strategie bereits einige Maßnahmen umsetzen konnte, war der Ausschuss in seinen abschließenden Bemerkungen (CRPD, 2018b) besorgt darüber, dass das Bildungsgesetz immer noch die Segregation von Schüler*innen mit Behinderung zulässt. In Übereinstimmung mit den allgemeinen Bemerkungen Nr. 4[13] (2016) zum Recht auf inklusive Bildung empfahl der Ausschuss dem Staat daher, das Grundschulgesetz in Richtung inklusive Bildung zu überarbeiten. Überdies wurde angeraten, einen Übergangsplan zu entwickeln, der eine inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen auf allen Bildungsebenen, einschließlich der Hochschuleinrichtungen, ermöglicht. Der Ausschuss regte den Staat ferner an, ein Verbot zur Exklusion von Lernenden mit Behinderungen an regulären Schulen umgehend durchzusetzen

11 Eigene Übersetzung

12 Die Tatsache, dass diese Maßnahme überhaupt implementiert werden muss, lässt darauf schließen, dass es in Nordmazedonien bis zum Jahr 2010 keine Schulpflicht für Kinder mit Behinderung gab.

13 An dieser Stelle wird auf die General Comments No. 4 des UN-Ausschusses verwiesen, da neben grundlegenden Fragen zur Auffassung der UN-BRK hier auch ein inklusives Bildungssystem ausführlich dargestellt wird (vgl. CRPD, 2016).

(CRPD, 2018b, S. 9). Diese Dringlichkeit lässt wiederum vermuten, dass grundlegende Maßnahmen der Nationalen Strategie nicht umgesetzt wurden.

Da Nordmazedonien in der Umsetzung der UN-BRK sichtlich Schwierigkeiten hatte, erfolgte 2021 vonseiten der Partnerschaft für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNPRDP) für den Vertragsstaat eine umfassende Situationsanalyse. Ziel der Analyse war es, die Grundvoraussetzungen für die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft zu ermitteln und die wichtigsten Herausforderungen bei der Verwirklichung zu identifizieren (Partnership on the Rights of Persons with Disabilities (UNPRDP), 2021). Zusammenfassend ergibt die Untersuchung, dass die Regelungen im Bildungsbereich keinen umfassenden inklusiven Ansatz für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderungen in Übereinstimmung mit der UN-BRK bieten. Beispielsweise ist weder das Erlernen der Gebärdensprache oder des Braille-Alphabets im Rechtsrahmen geregelt, noch vermitteln die Lehrpläne die erforderlichen Kompetenzen im Bereich der inklusiven Bildung (UNPRDP, 2021, S. 22–35). Positiv hervorgehoben wurde in der Situationsanalyse die Überarbeitung des Grundschulgesetzes, da im Zuge dessen ein Konzept für inklusive Bildung entwickelt wurde, welches primär das Ziel verfolgt, hochwertige und chancengerechte Bildung für Menschen mit Behinderungen zugänglich zu machen (Ministerstvo za obrazovanie i nauka, 2020a). Angesichts dessen wurde im Jahr 2020 vom Bildungsministerium ein „Leitfaden zur Arbeit mit Kindern mit Behinderung“[14] herausgegeben, welcher 188 Seiten umfasst und darauf abzielt, die Qualität der inklusiven Bildung auf allen Bildungsebenen zu erhöhen (MON, 2020b). Im neuen Grundschulgesetz wird jedoch die Dauer der Schulpflicht für Schüler*innen mit Behinderung nicht explizit erwähnt, da in diesem Fall von *allen* Kindern die Rede ist (MON, 2020c). Wenn die Schulpflicht allerdings tatsächlich für *alle* Kinder gelte, bräuchte es die Maßnahme einer obligatorischen Schule für alle im Grunde genommen nicht, weshalb in diesem Beitrag vermutet wird, dass es in Nordmazedonien keine geregelte Schulpflicht für Kinder mit Behinderung gibt.

Seit dem Ablauf der ersten Nationalen Strategie im Jahr 2018 erfolgt die Umsetzung der UN-BRK in Form von Aktionsplänen (2019, 2021). Der Vorbereitungsprozess einer neuen Strategie zur Umsetzung des Übereinkommens ist seit 2022 im Regierungsprogramm verankert und greift neben der Bewertung der genannten Aktionspläne auch die Empfehlungen des UN-Ausschusses und die Ergebnisse der Situationsanalyse (2021) auf (Republički centar za poddrška na lica so intelektualna poprečenost, o. D.). In diesem Zusammenhang entwickeln die beteiligten Ministerien unter Einbindung von Menschen mit Behinderungen eigene institutionelle Strategien zur Umsetzung der UN-BRK, darunter die vom Bildungsministerium verfasste „Bildungsstrategie 2018–2025 und ihr Aktionsplan“[15].

14 Eigene Übersetzung
15 Eigene Übersetzung

Die Bildungsstrategie 2018–2025 baut auf dem aktuellen Stand des Bildungssystems auf und zielt auf dessen schrittweise Entwicklung ab. Sie versucht die wichtigsten Herausforderungen des Bildungssektors zu identifizieren und nur jene Vorgehensweisen aufzunehmen, die im anberaumten Zeitraum auch tatsächlich umgesetzt werden können (MON, 2018). Der inkludierte Aktionsplan definiert in seinen 92 Seiten die Maßnahmen auf allen Bildungsebenen und beschreibt zudem Indikatoren für die Realisierung der Zielvorgabe. Darunter beispielsweise die Identifizierung und Einschulung von Kindern, die vom Bildungssystem ausgeschlossen sind, und die Einbeziehung aller Kinder bei außerschulischen Aktivitäten (ebd., S. 83).

Tabelle 3 zeigt eine Zusammenfassung jener Maßnahmen, die sich auf inklusive Bildung beziehen. Diese teilen sich auf alle sechs Hauptsäulen des nordmazedonischen Bildungssystems auf (MON, 2018, S. 66–158):

Tabelle 3: Auflistung der Maßnahmen im inklusiven Bildungsbereich aus der Bildungsstrategie 2018–2025 Nordmazedoniens

Bildungsebene	**Maßnahmen**
Vorschulbildung	• Anpassung der elementaren Bildungseinrichtungen an die Bedürfnisse inklusiver Bildung • Überarbeitung bestehender und Entwicklung neuer didaktischer Materialien für Kinder mit frühkindlichen Entwicklungsschwierigkeiten
Grundschulbildung	• Entwicklung und Einführung nationaler Standards mit Fokus auf Inklusion • Anpassung der Volksschulgebäude auf die Bedürfnisse von Kindern mit körperlicher Behinderung • Verbesserung der Kapazitäten und Bedingungen der Schulen zur Umsetzung inklusiver Bildung • Einführung eines Systems für die finanzielle Unterstützung von inklusiven Volksschulen
Sekundarbildung	• Verbesserung der Bedingungen an Sekundarschulen für einen gleichberechtigten Zugang aller Schüler*innen • Errichtung eines Mechanismus für die Einschreibung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Berufsbildung	• Optimierung des Systems der integrativen beruflichen Bildung und Ausbildung
Hochschulbildung	• Adaption der universitären Einrichtungen im Hinblick auf inklusive Bildung
Erwachsenenbildung	• Ausweitung des Programmangebots für Erwachsene mit besonderen Lernbedürfnissen

Für die Überwachung und Bewertung der Umsetzung des UN-Übereinkommens sind in Nordmazedonien die nationale Koordinierungsstelle für die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen (MZO, 2010) und das Büro des Ombudsmannes zuständig. Im Jahr 2017 informierte der Ombudsmann den UN-Ausschuss über die Umsetzung der UN-BRK in Nordmazedonien und kritisiert dabei insbesondere die unzureichende inklusive Ausbildung des Lehrpersonals, welche dazu führt, dass Kinder mit Behinderungen keine qualitativ hochwertige Bildung erhalten (Ombudsman, 2017).

Trotz aller Veränderungen und Reformen im Bildungsbereich Nordmazedoniens schließen die meisten Lernenden mit Behinderung nicht die Schule ab und werden auch weiterhin nur unzureichend über Neuerungen im Bildungsbereich informiert (UNPRPD, 2021, S. 84).

Zusammenfassung

Österreich, Polen und Nordmazedonien weisen sowohl einige Parallelen als auch einige Unterschiede in der Handhabung der Umsetzung der UN-BRK auf. Während Österreich und Nordmazedonien auch das Fakultativprotokoll unterschrieben haben, gibt es in Polen nicht einmal eine Roadmap mit dem Ziel Fakultativprotokoll. Auch der Zeitrahmen für die Staatenberichte wird unterschiedlich eingehalten: Österreich schaffte es, den ersten Staatenbericht rechtzeitig fertigzustellen, bis zum weiteren Bericht vergingen aber neun statt vier Jahre. Polen und Nordmazedonien gaben bereits ihre ersten Berichte zu spät ab und es gab bis dato noch keine Folgeberichte, was darauf hindeuten könnte, dass der politische Wille in den drei Ländern unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Während in Nordmazedonien und Österreich die Inklusion als Begriff etabliert ist, herrscht in Polen noch Verwirrung zwischen Integration und Inklusion. Sowohl Nordmazedonien als auch Österreich veröffentlichten bereits zwei Aktionspläne, die sich allerdings in ihrer Form voneinander unterscheiden. Polen verabschiedete erst nach der Stellungnahme des UN-Ausschusses und dessen starker Kritik ihre erste Strategie im Jahr 2021.

Inhaltlich sind die Aktionspläne bzw. Strategien in vielen Elementen ähnlich – alle beziehen sich auf die gesamte Bildungskette von der Elementarbildung bis zum lebenslangen Lernen. Barrierefreiheit, Braille-Schrift, Gebärdensprache und ein erleichterter Zugang zu Bildung sind in allen drei Dokumenten zu finden. Diese Maßnahmen sind sehr allgemein verfasst und es braucht konkretere Indikatoren, die für eventuelle Erfolge oder Problemfelder messbar sind. Diese sind allerdings sehr allgemein gehalten und teilweise für Polen und Nordmazedonien nicht nachvollziehbar bzw. überprüfbar.

Die Handhabung der Sonderschulen ist in allen drei Ländern unterschiedlich. Österreich ist in diesem Punkt fortgeschritten, da es bereits viele Schulen gibt, an denen Inklusion

stattfindet, obwohl immer wieder kritisiert wird, dass der Abbau der Sonderschulen stagniert. In Polen gibt es im Moment erste Bemühungen, die Segregation abzuschaffen, in Nordmazedonien schaffte man erst jetzt eine rechtliche Grundlage, die einen Schulbesuch für Kinder mit Behinderungen garantiert. Dies zeigt deutliche Unterschiede in der gelebten Praxis. Es fehlen allerdings in allen drei Ländern klare Statements, was das Hauptziel jeglicher Prozesse ist. Somit kann man im Moment nicht feststellen, ob diese Länder eine komplette Abschaffung der Sonderschulen anstreben.

Auch die Besuchsdauer von Bildungseinrichtungen ist rechtlich sehr unterschiedlich geregelt. Während in Österreich kritisiert wird, dass das 11. und 12. Ausbildungsjahr erkämpft werden müssen, dürfen in Polen Menschen mit Behinderungen obligatorische Schulen sogar bis zum 24. Lebensjahr besuchen. In Nordmazedonien ist in allen Dokumenten nur die Rede von allen Kindern, daher können wir an dieser Stelle keine Aussage bezüglich der Schulpflicht von Kindern mit Behinderungen machen.

Eine Gemeinsamkeit aller drei Länder sind Pilotprojekte, die in den kommenden Jahren entstehen sollen und in weiterer Folge auf andere Regionen übertragen werden können. Spannend ist, dass in den polnischen Dokumenten eher die wirtschaftlichen Argumente für die Inklusion sprechen, indem man hier viel Potenzial für den Arbeitsmarkt sieht. Das ist ein Alleinstellungsmerkmal für das Land. Erwähnt wird immer wieder in allen drei Ländern, dass die Bewusstseinsbildung nicht zu unterschätzen ist, sei es die diversitätssensible Sprache in Österreich oder der Abbau von Vorurteilen in Polen und Nordmazedonien.

Auffallend ist die Tatsache, dass Nordmazedonien und Österreich verschiedene Formen der eigenen Aktionspläne veröffentlichen (Gebärdensprache, Easy to read etc.) und Polen nur eine klassische lange Textvariante der Öffentlichkeit zur Verfügung stellt und als einziges Land der drei Länder die Menschen mit Behinderungen in die Arbeiten an der Strategie nicht einbaut.

Man kann aus dem vorliegenden Vergleich ablesen, dass der Zeitpunkt der Einführung der ersten Maßnahmen (NAP oder nationale Strategie) sehr wohl die Prozesse beeinflussen kann, auch wenn sie dann später stagnieren. Es sind deutliche Unterschiede bei den Maßnahmen und v. a. bei den Indikatoren zu sehen, wenn man Österreich mit dem ersten NAP im Jahr 2011 mit Polen mit der ersten Strategie zehn Jahre später vergleicht. Bei dem Zweitgenannten ist die Entwicklung der Maßnahmen erst im Anfangsstadium und die Zahlen der Indikatoren sehr niedrig gesetzt, während Österreich in den Maßnahmen schon viel weiter ist. Allgemein lässt sich sagen, dass nicht die Inhalte der Maßnahmen aus den Aktionsplänen für eine erfolgreiche Umsetzung der UN-BRK ausschlaggebend sind, sondern die gelebte Praxis, die man anhand gut definierter und messbarer Indikatoren diagnostizieren kann.

Literatur

Biuro Pelnomocnika Rzadu do Spraw Osob Niepelnosprawnych (BPRSON) (2021). *Strategia na rzecz osob z niepelnosprawnosciami.* https://niepelnosprawni.gov.pl/p,170,strategia-na-rzecz-osob-z-niepelnosprawnosciami-2021-2030

BMASK (2013, September). *Ausschuss der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abschließende Bemerkungen zum ersten Bericht Österreichs.* https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=391

BMASGK (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.* (S. 62–71). https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165

BMSGPK (2016, 15. Juni). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls.* https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19

BMASGK (2019, 4. September). *UN-Behindertenrechtskonvention. Zweiter und dritter Staatenbericht Österreichs.* https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=728

BMSGPK (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans 2012–2020* (S. 3–27). https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html

BMSGPK (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* (S. 4–91). https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2015, December 3). *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention. Initial reports of States parties due in 2013 – The former Yugoslav Republic of Macedonia.* https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/275/23/PDF/G1527523.pdf?OpenElement

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016, November 25). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education.* https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/00/PDF/G1626300.pdf?OpenElement

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2018a, October 29). *Concluding observations on the initial report of Poland. Advance Unedited Version.* https://www.ohchr.org/en/documents/concluding-observations/crpdcpolco1-concluding-observations-initial-report-poland

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2018b, October 29). *Concluding observations on the initial report of the former Yugoslav Republic of Macedonia.* https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/325/71/PDF/G1832571.pdf?OpenElement

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2018c, July 27). *List of issues in relation to the initial report of the former Yugoslav Republic of Macedonia. Replies of the former Yugoslav Republic of Macedonia to the list of issues.* https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/236/16/PDF/G1823616.pdf?OpenElement

Europäische Kommission (o. D.). *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=1138

Ganner, M. (2021). Einblicke in die UN-BRK und ihre Umsetzung in Österreich. In M. Ganner, E. Rieder, C. Voithofer & F. Welti (Hrsg.), *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland* (1. Aufl., S. 19–26). Innsbruck university press.

Kunysz-Rozborska, M. (2016). Sytuacja dziecka niepelnosprawnego w szkole. *Journal of Education, Health and Sport*, 103–112. https://zenodo.org/record/57170#.Y9eSx-zMJPY

Monitoringausschuss (2020, November). *Schattenbericht zur List of Issues anlässlich der anstehenden Staatenprüfung durch den UN-Fachausschuss* (S. 19). https://www.monitoringausschuss.at/download/berichte/Schattenbericht-zur-List-of-Issues_final.pdf

Ministerstvo za obrazovanie i nauka (MON) (2018). Strategija za obrazovanieto 2018–2025 i Akciski plan. http://mrk.mk/wp-content/uploads/2018/10/Strategija-za-obrazovanie-MAK-WEB.pdf

Ministerstvo za obrazovanie i nauka (MON) (2020a). *Koncepcia za inkluzivno obrazovanie*. https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20za%20inkluzivno.pdf

Ministerstvo za obrazovanie i nauka (MON) (2020b). *Inkluzivno učilište. Vodič za rabota na učilišniot inkluziven tim*. https://mon.gov.mk/stored/document/MK_%20revidiran_Vodic%20za%20rabota%20na%20UIT_final_WEB.pdf

Ministerstvo za obrazovanie i nauka (MON) (2020c). *Zakon za osnovnoto obrazovanie*. https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovnoto%20obrazovanie%20-%20nov_1.pdf

Ministerstvo za zdravstvo (MZO) (2010). *Nacionalna strategija za izednačuvanje na pravata na licata so invalidnost (revidirana) 2010–2018*. https://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/FINALNA%20Revidirana%20Nacionalna%20Strategija.pdf

Ministerstwo Rodziny i Polityki Spolecznej (MRPS) (2015). *Konwencja o prawach osob niepelnosprawnych*. https://www.gov.pl/web/rodzina/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych

Ministerstwo Rodziny i Polityki Spolecznej (MRPS) (2018). *Sprawozdanie z wykonania Konwencji o prawach osob niepelnosprawnych*. https://www.gov.pl/web/rodzina/sprawozdanie-z-wykonywania-konwencji-o-prawach-osob-niepelnosprawnych

Monitoringausschuss (2022, 30. November). *Kinder mit Behinderung haben Recht auf Bildung*. https://www.monitoringausschuss.at/kinder-mit-behinderungen-haben-recht-auf-bildung/

Ombudsman (2017). *Information from the Ombudsman to the Committee on Rights of Persons with Disabilities*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/SessionDetails1.aspx?Lang=en&SessionID=1249

Praetor Verlagsgesellschaft m.b.H. (o. D.). *UN Behindertenrechtskonvention*. https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/

Republički centar za poddrška na lica so intelektualna poprečenost (o. D.). *Razvoj na multisektorska Nacionalna strategija za pravata na licata so poprečenost vo Republika Severna Makedonija*. http://poraka.org.mk/активности-на-владата-на-република-се/?lang=mk

Rubisch, M. (2021). Die UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich: Von der Staatenprüfung 2013 zum zweiten und dritten Staatenbericht 2019. In M. Ganner, E. Rieder, C. Voithofer & F. Welti (Hrsg.), *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland* (1. Aufl., S. 77–88). Innsbruck university press.

Rzecznik Praw Obywatelskich (2020, 02. Juli). *Uwagi Rzecznika do projektu Strategii na rzecz Osob z Niepelnosprawnosciami 2020–2030*. https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/uwagi-rpo-do-projektu-strategii-na-rzecz-osob-z-niepelnosprawnosciami

United Nations Department of Economic and Social Affairs Disability (2022). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

UNPRPD (2021). *Situational Analysis of the Rights of Persons with Disabilities in the Republic of North Macedonia – 2021*. https://www.unicef.org/northmacedonia/media/11706/file/mkd-unprpd-sitan-2022.pdf

Voithofer, C. (2021). Arbeitsgruppe 2: Recht auf Bildung (Art 24 UN-BRK). In M. Ganner, E. Rieder, C. Voithofer & F. Welti (Hrsg.), *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland* (1. Aufl., S. 137–150). Innsbruck university press.

Forschung und Entwicklung in der schulischen Bildung

Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen

Ursula Komposch, Eva Maria Burger, Karin Herndler-Leitner, Eva Maria Krojer & Almut Thomas

Abstract

Dieser Beitrag stellt eine Bestandsaufnahme der konkreten Realisierungsformen, Strukturen und Praktiken im Kontext inklusiver Bildung an ausgewählten Volksschulen in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark dar. Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und Schulleitungen gewählt und es wurden insgesamt 13 Gruppendiskussionen mit 55 in inklusiven Settings tätigen Pädagog*innen durchgeführt. Die Gruppendiskussionen fanden im Oktober und November 2020 statt und erfolgten aufgrund der COVID-19-Pandemie online. In dieser Publikation liegt der Fokus auf der Diskussion der Ergebnisse der befragten Lehrpersonen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Realisierungsformen inklusiver Praxis in der Primarstufe ein weites Spektrum aufweisen. Es braucht einerseits eine inklusive Grundhaltung und die Bereitschaft, Vielfalt als Bereicherung zu sehen, andererseits gut abgestimmte pädagogische Konzepte und spezifische Methoden, um der Diversität der Lerngruppen gerecht zu werden. Rahmenbedingungen und Ressourcen in Hinblick auf unterschiedliche Ebenen werden als weitere Gelingensfaktoren von den Lehrpersonen genannt.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 49–63
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_4

Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-Behindertenrechtskonvention, 2020) durch Österreich im Jahr 2008 sowie der fortschreitenden Verbreitung eines alle Diversitätsbereiche umfassenden Inklusionsbegriffes (Biewer & Schütz, 2016; Ainscow, Booth & Dyson, 2009) haben sich die Anforderungen an Schulen und Lehrpersonen hinsichtlich der Realisierung von Inklusion verändert. Da es in Österreich keine bundesweit einheitliche Strategie der Umsetzung gibt, liegt diese Verantwortung bei den Ländern und Gemeinden (Feyrer & Holzinger, 2018). Das hier vorgestellte Forschungsprojekt VIPS (Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen) setzt sich mit Realisierungsformen von Inklusion an österreichischen Schulen aus der Perspektive von Lehrpersonen auseinander.

Ziel der Studie und Forschungsfragen

Das Forschungsprojekt, welches im Rahmen des Forum Primar des Pädagogischen Hochschulverbundes Süd-Ost durchgeführt wurde und an dem die Pädagogische Hochschule Steiermark, die Private Pädagogische Hochschule Augustinum, die Pädagogische Hochschule Kärnten und die Private Pädagogische Hochschule Burgenland mitwirkten, setzte sich zum Ziel, für die Bundesländer Steiermark, Kärnten und Burgenland eine unvoreingenommene Bestandsaufnahme der konkreten Realisierungsformen, Strukturen und Praktiken im Kontext inklusiver Bildung an Volksschulen zu leisten. Der Projektzeitraum erstreckte sich ursprünglich von Oktober 2019 bis September 2021 und musste pandemiebedingt bis Februar 2022 verlängert werden.

Folgende Forschungsfragen standen im Mittelpunkt des Projekts:

- Welche Strukturen und Praktiken sind an Volksschulen in Bezug auf ein breites Verständnis von Inklusion etabliert?
- Welche Strukturen und Praktiken werden von Lehrer*innen als förderlich/hinderlich erlebt?

Im Rahmen dieser Studie wurde ein erweitertes Inklusionsverständnis berücksichtigt, das den Fokus auf die Diversität von Lerngruppen unter Einschluss aller Diversitätsbereiche legt (Ainscow, Booth und Dyson, 2009; Wohlhart et al., 2015; Feyerer & Holzinger, 2018).

Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen (GD) mit Lehrpersonen und Schulleitungen gewählt. Mittels theoretical sampling (Lamnek, 2010) wurde in den Bundesländern auf eine vergleichbare Zusammensetzung der Gruppen geachtet. Durch die Gruppensituation und die damit einhergehenden Interaktionen der Teilnehmer*innen konnten Fragestellungen umfassender und vielfältiger behandelt werden, als dies durch Einzelinterviews möglich gewesen wäre (Lamnek, 2010). Darüber hinaus wurde erwartet, dass durch den Austausch neue und vorher unbedachte Aspekte und Zusammenhänge aufgedeckt werden und neue Ideen entstehen können (Krueger & Casey, 2009). Es wurden insgesamt zwölf GD mit 55 Lehrpersonen, die in inklusiven Settings tätig sind, durchgeführt. Die Interviews fanden im Oktober und November 2020 statt und wurden aufgrund der COVID-19-Pandemie online durchgeführt. Sieben GD wurden mit Lehrpersonen und drei mit Schulleitungen geführt. An zwei GD nahmen sowohl Lehrpersonen als auch Schulleitungen teil. Insgesamt konnten in der Steiermark, in Kärnten und im Burgenland zwölf GD mit 31 Lehrpersonen und 19 Schulleitungen geführt werden, wobei vier Schulleitungen auch als Lehrpersonen arbeiteten und somit die Perspektive von beiden Rollen vertreten konnten. Die GD dauerten zwischen 73 und 131 Minuten und umfassten eine Gesamtinterviewzeit von 17 Stunden und 51 Minuten (Holzinger & Wohlhart, 2022).

Die Diskussionen wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte unter Verwendung des Programms MAXQDA getrennt für Schulleiter*innen sowie für Lehrpersonen. Die Analyse der Texte wurde gemäß der qualitativen Forschungstradition unter Einbezug von Elementen der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2008) durchgeführt. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv entlang der Dimensionen des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) und induktiv aus dem Datenmaterial heraus.

In der vorliegenden Publikation liegt der Fokus auf den Aussagen der befragten Lehrpersonen. Diese arbeiteten unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen im städtischen und ländlichen Bereich, in Kleinstschulen mit nur einer Klasse und in Schulen mit bis zu 16 Klassen, in altershomogenen wie auch in altersheterogen geführten Klassen. Bei den von den Teilnehmer*innen genannten Diversitätsbereichen reicht das Spektrum vom Merkmal Behinderung über Gender, Sprache, kulturelle und soziale Herkunft bis hin zu Formen von Begabung.

Darstellung der Ergebnisse der befragten Lehrpersonen

Im Folgenden werden relevante Aussagen der Lehrpersonen über Gelingensbedingungen für Inklusion in der Volksschule zusammengefasst. Um Verfälschungen zu vermeiden, wurden veraltete Begriffe und teils unangemessene Aussagen der Lehrpersonen, die jedoch in der Praxis gebräuchlich sind, wie z. B. „Inklusionsklasse" oder „Sonderschullehrerin bzw. Sonderschullehrer", wörtlich übernommen. Der Terminus „Inklusives Setting" wird von den Autorinnen im Kontext des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung (Boban & Hinz, 2015) und auch für Lerngruppen mit hohem Grad an Diversität verwendet. Eine zentrale Gelingensbedingung für inklusive Bildung im schulischen Kontext, die in fast allen GD thematisiert wurde, ist ein wertschätzender und offener Umgang von und mit allen Beteiligten (Lehrer*innenteam, Schüler*innen, Eltern/Erziehungsberechtigten, Schulleitung, Schulbehörde).

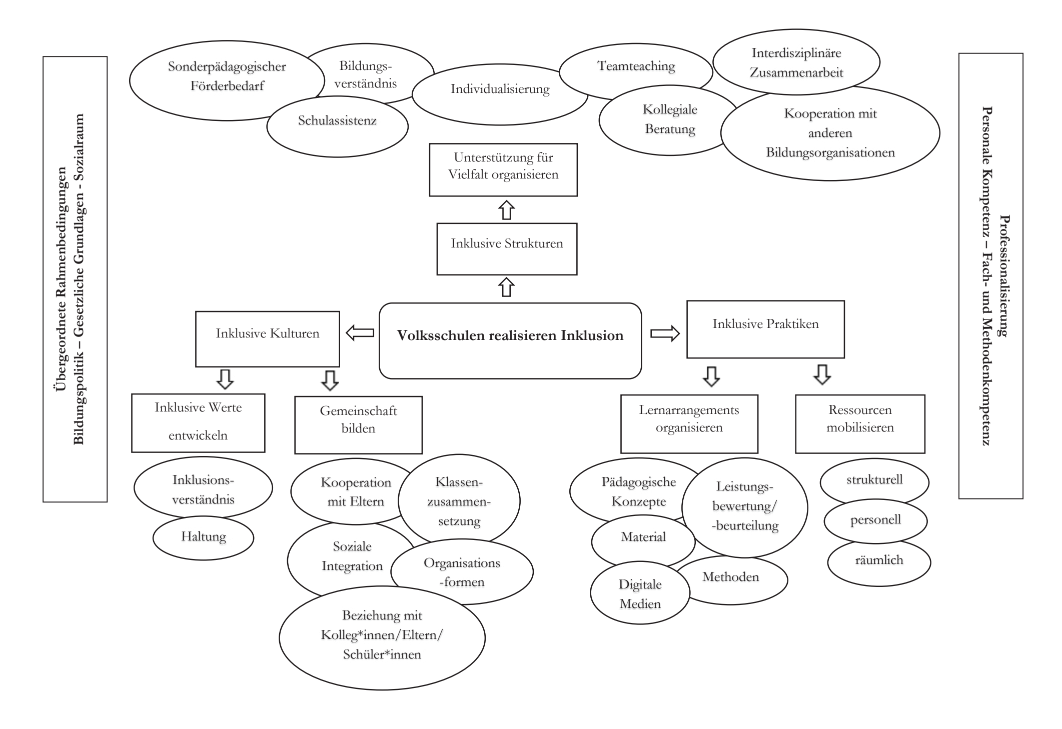


Abbildung 1: Kategoriensystem Lehrpersonen (Holzinger et al., 2022)

Die Kategorienbildung orientierte sich an den Dimensionen Inklusive Kulturen mit den Subkategorien „Inklusive Werte entwickeln" und „Gemeinschaft bilden", Inklusive Strukturen mit der Subkategorie „Unterstützung für Vielfalt organisieren" sowie Inklusive Praktiken mit den Subkategorien „Lernarrangements organisieren" und „Ressourcen mobilisieren" des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003). Dieses Kategoriensystem wurde durch induktiv gebildete Kategorien ergänzt.

Übergeordnete Rahmenbedingungen

Im Strategie- und Positionspapier des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist der Weg zur Stärkung des inklusiven Bildungssystems von unterschiedlichen Zielmarkierungen gemäß des Regierungsprogramms 2020–2024 geprägt. Unter anderem wird darin die bestmögliche Einbeziehung von Kindern mit speziellem Förderbedarf (Behinderung) in den Regelunterricht und die Weiterentwicklung von qualitätsvollen Maßnahmen zur Sonderpädagogik innerhalb eines inklusiven Bildungssystems angeführt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf], 2021a). Die befragten Lehrpersonen sehen die Zusammenschau der gesellschaftspolitischen Dimension von Inklusion mit der bildungspolitischen Dimension von Inklusion als entscheidende förderliche Bedingung, um die schulische Inklusion aller Kinder bestmöglich zu fördern. Darüber hinaus sei es wichtig, dass alle handelnden Personen entsprechend ihrer Rolle aufeinander abgestimmt agieren. Hierbei „legitimieren gesetzliche Rahmenbedingungen (wie z. B. das SchUG oder der Lehrplan) die schulische Inklusion und bieten eine Grundlage für die Umsetzung" (GD Lehrpersonen Steiermark, Z44479).

Professionalisierung

Die Lehrpersonen betonten, dass alle in Inklusionsklassen arbeitenden Personen eine akademisch und professionell fundierte pädagogische Ausbildung absolvieren sollten. Unterschiedliche Auffassungen gab es über die fachspezifische Expertise im sonderpädagogischen Bereich. Einerseits wird es als Notwendigkeit erachtet, diese auch verstärkt im Curriculum der allgemeinen Primarstufenlehrer*innenausbildung zu verankern, andererseits wäre es wichtig, auch Personen mit besonderer Expertise im Bereich der inklusiven schulischen Bildung auszubilden. Bei einem erweiterten Inklusionsverständnis müsste auch Expertise im Kontext mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen berücksichtig werden. Ebenfalls wird auf die Bedeutung des Theorie-Praxis-Transfers und dessen Berücksichtigung in der Lehramtsausbildung hingewiesen. Feyrer und Holzinger (2018) betonen die Bedeutung einer angemessenen Ausbildung aller Mitarbeiter*innen im Erziehungsbereich als „Schlüsselfaktor für Fortschritte bei der Schaffung von Schulen ohne Ausgrenzung" (Feyrer & Holzinger, 2018, S. 207). Im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU (Bundesrahmengesetz, 2003) wurde insofern darauf reagiert, dass das Lehramtsstudium für Sonderschulen nicht mehr angeboten wird. Stattdessen kann in der Primarstufenlehrer*innenausbildung der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik und in

der Sekundarstufenlehrer*innenausbildung eine Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik mit Fokus auf Behinderung gewählt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf], 2021b). Die befragten Lehrpersonen hoben die Wichtigkeit von Fortbildungen für das breite Spektrum der Inklusiven Pädagogik hervor. Wünschenswert wäre für viele der Lehrpersonen, die in inklusiven Settings in Teams arbeiten, eine Begleitung in Form von Coaching, Mediation oder Supervision zur professionellen Reflexion der persönlichen Haltungen und des eigenen Handelns. Diese Aspekte sollten schon in der Ausbildung verankert und für Lehrpersonen etabliert werden.

Inklusive Kulturen entstehen, wenn sich jede und jeder an der Schule willkommen fühlt. Ein inklusives Menschenbild und die Bereitschaft, Vielfalt als Bereicherung zu sehen, wird von vielen Befragten als Fundament gesehen. In der Dimension **Inklusive Werte entwickeln** ist beim *Inklusionsverständnis* ein alle Diversitätsbereiche umfassender Inklusionsbegriff (Ainscow, Booth & Dyson, 2009; Biewer & Schütz, 2016) bedeutsam, der auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf einschließt. „[...] ich hab in der jetzigen zweiten Klasse zwei Kinder mit SPF[1], zwei Hochbegabte, mehrere Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, [...]“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z38). Die befragten Lehrpersonen gaben an, dass Inklusive Werte auf einer erfahrungsbasierten inklusiven Grundhaltung der am Bildungsprozess Beteiligten beruhen. Ein Schulstandort kann darauf aufbauend gemeinsame Perspektiven und Ziele entwickeln. Dabei haben Erwachsene, insbesondere die Lehrpersonen, eine Vorbildfunktion. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Wichtigkeit von Offenheit, Empathie, Dialog- und Reflexionsfähigkeit und Respekt hingewiesen. „[...] wenn eine gemeinsame Teilhabe als Fundament angesehen wird, in der kein Mensch, kein Kind ausgegrenzt wird, jede und jeder so vielfältig sein darf, wie er ist“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z31).

In der Dimension **Gemeinschaft bilden** wurden die Kategorien *Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten*, *soziale Integration*, *Klassenzusammensetzung*, *Organisationsformen* und die *Beziehung zu Schüler*innen sowie Kolleg*innen aber auch Eltern und Erziehungsberechtigten* thematisiert. Die regelmäßige, vertrauensvolle *Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten* wird als bedeutender Faktor Inklusiver Pädagogik gesehen. Dabei ist zentral, dass mit Eltern/Erziehungsberechtigten wertschätzend klar und offen kommuniziert wird, diese als Expert*innen für ihr Kind anerkannt werden und sich zur Partizipation eingeladen fühlen. Als eine weitere zentrale Gelingensbedingung wird die gemeinsame und geteilte Verantwortung zwischen Lehrperson, Kind und Eltern/Erziehungsberechtigten genannt. Das kann bis in den außerschulischen Bereich wirken, beispielsweise wenn Lehrpersonen Unterstützungsleistungen für Eltern/Erziehungsberechtigte wie das Ausfüllen von Formularen erbringen. Schulstandorte, die ihre innovativen Konzepte (wissenschaftliche Basis, Lehrplan-Bezug, alternative Leistungsbeurteilung, umfassende Lernstandsbeobachtung und -dokumentation) gut kommunizie-

1 SPF – Sonderpädagogischer Förderbedarf

ren und transparent präsentieren, können Ängste und Sorgen bzw. Skepsis und Kritik von Eltern/Erziehungsberechtigten abbauen. Die Förderung der *sozialen Inklusion* wird besonders von den befragten Lehrpersonen in Inklusionsklassen mit Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf als zentraler Aspekt genannt. Dadurch werden Berührungsängste und Barrieren abgebaut und so die soziale Kompetenz aller Schüler*innen gefördert. Diese wirkt sich dann auf andere Diversitätsdimensionen im schulischen Kontext positiv aus.

> Und ein schönes Beispiel, weil eben der soziale Aspekt für uns sehr wichtig ist, vor allem in den Inklusionsklassen: Unser letzter Durchgang, davon sind von 22 Kindern 17 Kinder geschlossen direkt in die Neue Mittelschule – das ist ja gleich das Schulgebäude nebenan – gegangen, weil sie gesagt haben, sie wollen in diesem Klassenverband bleiben. Da ist unter anderem unser hochbegabtes Kind in Mathematik, der in jedes Gymnasium hätte gehen können, mitgegangen. Weil der Vater hat gesagt, er findet das auch so gut, er weiß, er macht seinen Weg eh. Er wird seinen Weg machen – egal, aber das Soziale war ihnen so wichtig und sie haben gesagt, sie wollen zusammenbleiben (GD Lehrpersonen Steiermark, Z61).

Für die *Klassenzusammensetzung* ist aus Sicht der befragten Lehrpersonen eine gute Durchmischung in Hinblick auf Schüler*innen mit Mehrsprachigkeit und/oder sozioökonomischer Benachteiligung zentral. Voraussetzung für eine förderliche Sprachlernumgebung ist die Möglichkeit zum Lernen durch Peers. „Vor allem, wenn sich in einer Klasse 14 oder 16 verschiedene Sprachen versuchen, sich in Deutsch zu verständigen, reden die alle ein falsches Deutsch. Die Kinder lernen ständig falsches Deutsch – bis auf die Lehrerin" (GD Lehrpersonen Kärnten, Z200). Eine Grundvoraussetzung für das gemeinsame Lernen ist eine *positive Beziehung zu allen Schüler*innen* sowie das Wahrnehmen und Annehmen jedes Kindes mit all seinen Bedürfnissen. Eine gute Beziehung der Lehrperson zu allen Schüler*innen kann eine Vorbildfunktion haben und sich dadurch positiv auf alle anderen Schüler*innen und somit auf das Klassenklima auswirken. Hinsichtlich der *Beziehung mit Kolleg*innen* wurde festgestellt, dass eine gemeinsame Grundhaltung und ein harmonisches Zusammenspiel im Lehrer*innenteam eine Basis für gelingende Unterrichtsgestaltung sind. Allerdings wurde von den Lehrpersonen auch berichtet, dass das Vorhandensein gemeinsamer Grundhaltungen auch „Glückssache"sei. In der Kategorie *Organisationsformen* wurden von den Lehrpersonen gelingende Transitionsprozesse zwischen Kindergarten und Volksschule, sowohl im interdisziplinären Setting (mit Kindergartenpädagog*innen und dem IZB-Team[2]) als auch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, als wesentlich erachtet. In der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten sei es wichtig, eventuell vorhandene Ängste und Sorgen anzusprechen. In der Kategorie *Beziehung mit Eltern/Erziehungsberechtigten* wird auf die Wichtigkeit einer wertschätzenden und regelmäßigen Kommunikation verwiesen, die die Basis für eine vertrauensvolle Beziehung und Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten darstellt und sich positiv auf die Lernprozesse der Schüler*innen auswirkt.

2 IZB-Team – Integrative Zusatzbetreuung in Elementarpädagogischen Einrichtungen

Die Dimension **Inklusive Strukturen** nimmt die innere Strukturierung einer Schule in den Blick. Wenn Inklusion als Leitbild alle Strukturen einer Schule erreicht, erhöht sich die Teilhabe aller Personen im System Schule. In dieser Dimension werden alle unterstützenden Aktivitäten, die eine Schule befähigen, auf die Vielfalt aller Schüler*innen einzugehen, zusammengefasst (Boban & Hinz, 2003, S. 15). Bei **Unterstützung für Vielfalt organisieren** konnten folgende Kategorien gebildet werden: *Individualisierung, Teamteaching, Bildungsverständnis der Lehrpersonen, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Kollegiale Beratung, Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Schulassistenz* und *Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen*.

In der Kategorie *Individualisierung* gaben die befragten Lehrpersonen an, dass durch laufende Lernstandsbeobachtungen differenzierte und individualisierte Lernangebote für alle Schüler*innen im inklusiven Setting gewährleistet werden können. Durch eine gemeinsame Planung im Lehrendenteam und eine differenzierte und individualisierte Aufbereitung der Inhalte erscheint ein Lernen für Schüler*innen aus allen Diversitätsdimensionen im Klassenverband möglich. Auch im sozial-emotionalen Bereich sehen die Lehrpersonen Bedarf, die Schüler*innen individualisiert zu unterstützen, um sie umfassend zu stärken und etwaige Barrieren für das Lernen abzubauen. Ebenso haben sich Helfer*innensysteme unter den Schüler*innen bewährt. „Und der zweite wichtige Punkt ist für mich, zu schauen, wo die Kinder wirklich stehen. Sozial, emotional, oder wo stehen sie auch vom Lernen her“ (GD Lehrpersonen Kärnten, Z241). *Teamteaching* wird als besonders förderlich für Inklusion gesehen. Insbesondere dann, wenn die Zusammenarbeit im Team – auf Basis gemeinsamer Grundhaltungen, guter Absprachen betreffend Rolle/n und Unterrichtsgestaltung sowie reflektierter und transparenter Kooperation auf Augenhöhe – so gelingt, dass sich für die Schüler*innen bzw. Außenstehende die Grenze zwischen Volksschullehrperson und Sonderpädagog*in aufhebt.

> Wir sind zwei Lehrer und wir haben es aufgeteilt, also mein Kollege unterrichtet die Gruppe in unterschiedlichen Fächern, er hat das Hauptfach Mathematik und Sachunterricht teilen wir uns auf. Und während er mit der Großgruppe arbeitet, arbeite ich mit den Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, und umgekehrt unterrichte ich die Großgruppe in Deutsch und dann arbeitet mein Kollege mit den Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Was für die Kinder insofern gut ist, weil wir sind ein Team – da gibt es nicht „das ist meine Lehrerin, das ist dein Lehrer“, wir sind ein Team, wir sind beide für die ganze Klasse verantwortlich. Das macht unheimlich viel bei den Kindern aus, glaube ich (GD Lehrpersonen Steiermark, Z18).

Die vernetzte *interdisziplinäre Zusammenarbeit* von Lehrpersonen mit Therapeut*innen bzw. Fachexpert*innen wird als förderlich für die Kompetenzentwicklung der Lernenden gesehen. Das gilt insbesondere dann, wenn Lehrpersonen die Bereitschaft haben, das Wissen und Know-how von Personen, die „von außen“ kommen, anzunehmen und zu nutzen. Wenn Eltern/Erziehungsberechtigte diese Kooperation befürworten, wirkt sich dies ebenfalls förderlich aus.

> Es ist nämlich wirklich wichtig, dass Personen, die von außen kommen und auch Vergleiche einbringen können – wir sehen ja nicht in andere Schulen. Aber Personen, die von außen kommen, haben da einen anderen Blickwinkel und eine andere Blickrichtung auf eine Schule als System. Wenn du in dem System drinnen steckst, merkst du das ja gar nicht so und beobachtest das auch ganz anders (GD Lehrpersonen Steiermark, Z46).

Hinsichtlich der Kategorie *Schulassistenz* ist wichtig zu erwähnen, dass die Dienstleistung Schulassistenz in jedem Bundesland anders strukturiert ist. In einem Schreiben des ehemaligen Bundesministers Faßmann (2019) wird ausgesprochen, dass die Frage der Bereitstellung und Übernahme der Finanzierung von Pflegebetreuungspersonal bzw. von Pflege– und Hilfspersonal an Pflichtschulen eine Vollzugsangelegenheit des jeweiligen Landes ist (Faßmann, 2019, S. 3). In diesem Beitrag wird unter dem Begriff Schulassistenz eine individuelle Betreuungsleistung für Kinder mit einer Form von Behinderung im schulischen Kontext verstanden, die Schüler*innen im lebenspraktischen Bereich und bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen unterstützt. Die befragten Lehrpersonen sehen den Anspruch auf *Schulassistenz* als überaus positiv. Entscheidend für das Gelingen ist aber ein mit dem Team geplanter, transparent kommunizierter und gezielter Einsatz der Schulassistent*innen. Idealerweise sollten diese neben der Begleitung der Schülerin oder des Schülers auch andere Aufgaben übernehmen.

> [...] man muss sich als Lehrerteam ganz klar sein: Was möchte ich von dieser Schulassistenz, was sie abdeckt. Und wir haben es auch so in unsere Klasse – die ist zwar für zwei Kinder vorwiegend da. Wir setzen sie aber auch ein, als Lesetante, auch als Unterstützung für die Kinder, auch so in der Klasse, wenn Not am Mann ist oder wenn Bedarf ist. Die Kinder sehen sie als einen ganz normalen Teil von der Klasse an und nicht nur „du bist für den zuständig und du bist für den zuständig". Sie gehört dazu, und das ist ganz wichtig. Aber das muss man sich vorher wirklich ganz klar überlegen und auch ganz klar formulieren und immer wieder reflektieren, immer wieder (GD Lehrpersonen Steiermark, Z20).

Hinsichtlich des *Bildungsverständnisses der Lehrperson* wird betont, dass sie ihr Selbstverständnis dahingehend reflektieren, dass sie in erster Linie die Lernprozesse und Kompetenzentwicklung der Schüler*innen begleiten und ihnen der Lehrplan dafür Spielräume bereitstellt. In der Kategorie *Sonderpädagogischer Förderbedarf* geben die Lehrpersonen an, dass durch aktuelle Änderungen der gesetzlichen Vorgaben bisherige Möglichkeiten, die als vorteilhaft gesehen werden, wie z. B. die frühzeitige Beantragung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (noch vor Beginn des Schuljahres) oder auch die langfristige Beobachtung der Schüler*innen (bis zum Ende der ersten Klasse) vor Einstufung und Beantragung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs, abgeschafft wurden. Insgesamt wird der administrative Aufwand der Beantragung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs wie auch die Dauer der Bearbeitung vor Bescheidung als belastend für die Beteiligten gesehen. Eine konfliktfreie und stringente Abwicklung von Beantragungen des Sonderpädagogischen Förderbedarfs wäre vorteilhaft. Die *kollegiale Beratung* und Teamarbeit am Standort sowie auch regional, ermöglicht das Lernen voneinander und wird als wichtige Gelingensbedingung genannt

> Ja, man muss schon darauf achten, dass wir Sonderschulpädagogen sehr zusammenhalten und uns da auch gegenseitig sehr unterstützen. Wir, Sonderpädagoginnen an unserer Schule, sind ständig im Austausch. Auch wenn es um SPF-Anträge geht, unterstützen wir uns und helfen uns gegenseitig weiter und ich glaube, das ist auch extrem wichtig, dass man weiß, da hat man noch jemanden an der Schule, der am selben Strang zieht und einen unterstützt (GD Lehrpersonen Steiermark, Z30).

Als vorteilhaft für *Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen* wird die räumliche Nähe zu anderen relevanten Bildungseinrichtungen sowie der Aufbau persönlicher Netzwerke und Absprache mit anderen Schulen gesehen.

Die Dimension **Inklusive Praktiken** des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2015) beschäftigt sich mit der Etablierung inklusiver Praktiken und der konkreten Frage der inklusiven Gestaltung von Unterricht und Schulleben. In der Dimension **Lernarrangements organisieren** wurden von den befragten Lehrpersonen Aussagen in den Kategorien *Pädagogische Konzepte, Leistungsrückmeldung und -beurteilung, Methoden, Material* und *Digitale Medien* genannt, in der Dimension **Ressourcen mobilisieren** wurde auf *strukturelle, personelle und räumliche Ressourcen* verwiesen.

Innovative *pädagogische Konzepte* und etablierte Strukturen erweisen sich für die Lehrpersonen als förderlich für das Lernen in inklusiven Settings. Es wird auch betont, dass die Umsetzung innovativer pädagogischer Konzepte positive Auswirkungen für Schüler*innen in unterschiedlichen Diversitätsdimensionen aufweist. „[...] ich finde Inklusion gelingt nur, wenn man eben auch offen arbeitet, mit Planarbeit und Freiarbeit, sonst ist es nicht möglich, zu differenzieren und zu individualisieren. Das geht sonst gar nicht“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z31). Zur *Leistungsrückmeldung und -beurteilung* geben die befragten Lehrpersonen an, dass verschiedene Formen der Leistungsrückmeldungen an Kinder und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte wie z. B. Lernzielkataloge, KEL-Gespräche[3], Portfolios, Lerntagebücher, Kompetenzraster oder verbale Beurteilungen in Klassen mit hoher Heterogenität eine zentrale Gelingensbedingung für die leistungsbezogene Kommunikation sind. Die verpflichtende Leistungsbeurteilung mit Noten wird hingegen als Herausforderung und Rückschritt gesehen. „Inklusion gelingt, wenn es keine Zeugnisse bis zur vierten Klasse gibt! Ich glaube, Zeugnisse brauchen nur die Eltern“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z64). In der Kategorie *Methoden* sehen die Lehrpersonen im erfahrungs- und handlungsorientierten sowie entdeckenden und forschenden Lernen viele Möglichkeiten, gemeinsames Lernen in differenzierter und individualisierter Form umzusetzen. Die Lernumgebungen sollten jedoch gut strukturiert vorbereitet sein. Die Arbeit mit differenziertem oder individualisiertem *Material* und Themenboxen ist besonders förderlich und führt bei allen Schüler*innen zu positiven Lerneffekten. Durch den Einsatz *digitaler Medien* und assistiver Technologien können Bildungsangebote für Schüler*innen mit Behinderungen an deren besonderen Bedürfnisse individuell und differentiell angepasst und Ergebnisse zeitnah rückgemeldet werden. Allerdings muss ein

3 Kind-Eltern-Lehrerinnen/Lehrer-Gespräche

kritisch-kompetenter Umgang mit digitalen Medien erst erlernt und reflektiert werden. Die Grundvoraussetzung für den Einsatz digitaler Medien ist jedoch eine adäquate technische Ausrüstung für jede*n Schüler*in an den Schulstandorten. Die Pandemie hat die Digitalisierung an Volksschulen vorangetrieben und es konnten viele positive Erfahrungen bei der Erweiterung der inklusiven Settings durch digitale Elemente gesammelt werden.

In der Dimension **Ressourcen mobilisieren** stellen für die befragten Lehrpersonen ausreichende *personelle Ressourcen* eine zentrale Gelingensbedingung dar, um Teamarbeit in inklusiven Settings sicherzustellen. Weiters bedarf es anlassbezogen und flexibel der Möglichkeit der interdisziplinären Kooperation, beispielsweise mit Beratungslehrpersonen, Schulassistenzen sowie Sprachheilpädagog*innen: „[…] dass Inklusion nur gelingen kann mit einer Doppelbesetzung[4] in der Klasse […]. Das wäre, glaube ich, das Wichtigste, damit Inklusion gelingen kann“ (GD Lehrpersonen Kärnten, Z92). Hinsichtlich der *strukturellen Ressourcen* erwarten sich die befragten Lehrpersonen ein hohes Commitment seitens der jeweiligen Gemeinde, sowohl in Hinblick auf Räumlichkeiten als auch hinsichtlich des Ankaufs von didaktischen Materialien und Technologien. Der Ankauf von didaktischen Materialien und assistiven Technologien sollte bedarfsorientiert und unbürokratisch möglich sein. Ausreichende und den Bedürfnissen aller Schüler*innen und Lehrpersonen angepasste *räumliche Ressourcen* (u. a. Anzahl der Räume, technische und sonstige Ausstattung der Klasse/Schule) werden für das gemeinsame Lernen als zentral erachtet. Es wird betont, dass es für die Schüler*innen geeignete und vor allem ausreichend Räume, beispielsweise Therapieräume oder Sinnesräume geben sollte. Ebenso werden ansprechende Lehrer*innenzimmer, die für den Austausch zwischen Lehrpersonen und interdisziplinären Teams genutzt werden, am Schulstandort für wichtig erachtet.

Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken an den Schulen der an der Untersuchung beteiligten Bundesländer Burgenland, Kärnten und Steiermark überwiegend gelebt und realisiert werden. Der Erfolg von inklusiver Bildung hängt laut den befragten Lehrpersonen im Wesentlichen von der Verfügbarkeit von Ressourcen, der personalen Kompetenz und der Fach- und Methodenkompetenz der handelnden Lehrpersonen ab. In Übereinstimmung mit dieser Einschätzung der Lehrpersonen betonen auch Baumert und Kunter (2011) und Lindmeier (2013) die Wichtigkeit der Kompetenzen von Lehrpersonen, die in inklusiven Schulsettings erfolgreich unterrichten. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist für die interviewten Lehrpersonen eine kontinuierliche, professionelle Kooperation mit allen beteiligten Personen.

4 Doppelbesetzung – Zwei Lehrpersonen (eine Primarstufenlehrperson und eine Primarstufenlehrperson mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung) in einer Inklusionsklasse

Sowohl Prengel (2014) als auch Reich (2014) bestätigen die Bedeutung einer multiprofessionellen und funktionierenden Zusammenarbeit als wichtigen Baustein einer inklusiven Schule für alle Kinder. Leitthemen, die in fast allen Gruppen thematisiert wurden, sind ein wertschätzender und offener Umgang von und mit allen Beteiligten (Lehrer*innenteam, Schüler*innen, Eltern/Erziehungsberechtigten, Schulleitung, Schulbehörde), eine inklusive Haltung sowie die Zusammenarbeit aller Beteiligten in Hinblick auf die Perspektiven und Ziele im inklusiven schulischen Kontext. Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum decken sich mit den Aussagen der befragten Lehrpersonen insofern, da diese feststellen, dass die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich maßgeblich von den Einstellungen der beteiligten Personen abhängt (Heyl & Seifried, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014). Als weitere Gelingensbedingung inklusiver Bildung in der Primarstufe wird von den interviewten Lehrpersonen erfahrungs- und handlungsorientiertes sowie entdeckendes und forschendes Lernen als Basis für gemeinsames Lernen in differenzierter und individualisierter Form genannt. Innovative pädagogische Konzepte, wie beispielsweise Mehrstufenklassen, in gut strukturierter Form erweisen sich als förderlich für das Lernen in inklusiven Settings und haben positive Auswirkungen auf Schüler*innen in unterschiedlichen Diversitätsdimensionen. Nach Arndt und Werning (2016) soll inklusiver Unterricht auf Individualität und Heterogenität der Lernenden fokussieren. Verbindliche Absprachen können darüber hinaus verlässliche Strukturen für das gemeinsame Lernen schaffen (Arndt & Werning, 2016). Betreffend Leistungsrückmeldung und -beurteilung geben die befragten Lehrpersonen an, dass verschiedene alternative Formen der Leistungsrückmeldungen an Kinder und Eltern/Erziehungsberechtigte in Klassen mit hoher Heterogenität als zentrale Gelingensbedingung gesehen werden kann. Die verpflichtende Leistungsbeurteilung mit Noten wird hingegen als Herausforderung und Rückschritt beurteilt. Das Spannungsverhältnis Leistungsbeurteilung und Inklusive Bildung ist nicht neu (Lütje-Klose et al., 2017), dennoch stellt Leistung eine zentrale Dimension der inklusiven Bildung dar. Streese et al. (2017) betonen, dass Leistungsrückmeldung nicht nur im inklusiven Kontext ein Prozess sein sollte, der Schüler*innen motiviert, fördert und ihr Selbstwirksamkeitserleben steigert. Insbesondere kann eine kriteriale bzw. sachliche Bezugsnorm eine realistische Einschätzung hinsichtlich normierter Kompetenzerwartungen unterstützen. Der Bereich der Digitalisierung war ein wichtiger Diskussionspunkt. Die befragten Lehrpersonen sehen den Einsatz von digitalen Medien und assistiven Technologien für Schüler*innen mit Behinderung als förderlich, da diese eine individuelle und differentielle Anpassung an ihre besonderen Bedürfnisse darstellen und zeitnahe Rückmeldungen wesentlich erleichtern. Für die inklusive Bildung wird Digitalisierung grundsätzlich als Chance für die differenzierte und individualisierte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen begriffen (Thiele & Bosse, 2019; Zorn, Schluchter, & Bosse, 2019; Schulz, 2021). Außerdem erachten die befragten Lehrpersonen eine professionell fundierte pädagogische Ausbildung als notwendig. Unterschiedliche Auffassungen gibt es hingegen in Bezug auf die fachspezifische Expertise im sonderpädagogischen Bereich. Einerseits wird auf die Notwendigkeit

verwiesen, diese in der allgemeinen Primarstufenlehrer*innenausbildung zu verankern, andererseits wäre es wichtig, dass es Expert*innen in diesem Bereich gibt. Auch auf die Relevanz der Fortbildung für das breite Inklusionsspektrum wurde dezidiert hingewiesen. Tippelt und Heimlich(2020) gibt dazu an, dass die Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen eine wesentliche Rolle im Bereich der Förderung von Inklusionsprozessen spielt.

Diese Bestandsaufnahme konkreter Realisierungsformen, Strukturen und Praktiken im Kontext inklusiver Bildung an Volksschulen stellt einen Beitrag für die Umsetzung von schulischer Inklusion dar. Laut Nationalem Aktionsplan Behinderung 2022–2030 wird Österreich in den nächsten Jahren die Aufgabe haben, eine vollständige Umsetzung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention zu erfüllen und die gesetzlichen Voraussetzungen für ein österreichweites inklusives Regelschulsystem schrittweise anzupassen, sodass inklusive Bildungsangebote in ausreichendem Ausmaß, entsprechender Qualität und angemessener individueller Unterstützung auf allen Ebenen weiterentwickelt werden können (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022).

Literatur

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006b). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4–5), 295–308.

Ainscow, M., Booth, A. & Dyson, A. (2009). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. In P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *SAGE library of educational thought and practice. Inclusion and diversity in education* (S. 14–28). SAGE.

Arndt, A. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse einer Studie „Gute inklusive Schule". In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Verlag Bertelsmann Stiftung.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum., U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg). (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin Luther Universität, Halle. Deutsche Übersetzung und Überarbeitung der Originalausgabe: Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. a guide to school development led by inclusive values*. Centre for Studies on Inclusive Education, UK.

Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion– eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion*. Verlag Julius Klinkhardt.

Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Barbara Budrich.

Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, L. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Verlag Julius Klinkhardt.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (*2. erweiterte und aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf]. (2021a). *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik Strategie- und Positionspapier des Consulting Board*. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/cb_inklusion.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf]. (2021b). *PädagogInnenbildung NEU*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020). UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030 – Ministerratsvorlage. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html

Faßmann, H. (2019). Schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 3191/J-NR/2019 betreffend Finanzierung Hilfs- und Pflegepersonal an Schulen. Geschäftszahl: BMBWF-10.000/0078-Präs/9/2019. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_03173/imfname_754150.pdf

Feyrer, E. & Holzinger, A. (2018). Inklusive Bildung. Die erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Diversität der Gesellschaft. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 204–215). Waxmann.

Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *4*(3), 227–240.

Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Beltz.

Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2022). *Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen*. Forschungsbericht PHSt, Graz.

Holzinger, A., Komposch, U. & Wohlhart, D. (2022). Symposium Volksschulen realisieren Inklusion – kooperativ und standortbezogen. Grazer Grundschulkongress, Graz.

Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Beltz.

Lindmeier, C. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *64*(5), 180–193.

Lütje-Klose, B., Boger, M., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.). (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage.). Beltz.

Prengel, A. (2014). Inklusion in der Primarstufe. Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme. *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes, 125*, 3–6.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule.* Beltz.

Streese, B., Schiermeyer-Reichl, I., Meyer, A., Moritz, F. & Wenzel, E. (2017). Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ‚inklusiven Leistungsbewertung‘ in Schulen der Sekundarstufe. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung.* Julius Klinkhardt.

Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik, 41*, 32–54. https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X

Schwab, S., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige

und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *83*(1), 20–32.

Thiele, A. & Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Zorn, J.-R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 77– 93). Beltz.

Tippelt, R. & Heimlich, U. (Hrsg). (2020). *Inklusion in Schule und Gesellschaft. Inklusive Bildung. Zwischen Teilhaben, Teilgabe und Teilsein.* (Bd. 9). Kohlhammer.

Werning, R. (2014). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*, 601–323.

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2015). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Leykam.

Zorn, I., Schluchter, J. R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Zorn, J. R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Beltz.

Entwicklung von Verhaltensproblemen sowie prosozialer Verhaltensweisen im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe

Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in der Steiermark, Kärnten und Wien

Mathias Krammer

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich in einem breiteren Rahmen mit der sozial-emotionalen Entwicklung von österreichischen Sekundarstufen*schülerinnen. Zum einen wird dabei untersucht, wie Verhaltensprobleme (externalisierte und internalisierte Formen) sowie prosoziales Verhalten in der Sekundarstufe I vorkommen bzw. sich im Zeitverlauf verändern. Zum anderen wird untersucht, welche schulischen Faktoren einen Einfluss auf die Entwicklung von Verhaltensproblemen aufweisen bzw. mit diesen zusammenhängen.

Dazu wurden im Rahmen des vom Land Steiermark geförderten Projektes „Geteilte Jugend im österreichischen Schulsystem“ ca. 1500 Schüler*innen während der 5. und 6. Schulstufe an drei Messzeitpunkten einer Reihe von Screeningverfahren unterzogen (von Oktober 2018 – Jänner 2020). Die Dimensionen problematischer Verhaltensweisen wurden dabei mittels des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) erhoben. Daneben wurde eine Reihe von weiteren individuellen Merkmalen (IQ, sozioökonomischer Status etc.) erhoben.

In den Ergebnissen werden zuerst eine Reihe an verschiedenen deskriptiven Darstellungen zu Prävalenz und Entwicklungsverläufen der verschiedenen Dimensionen sozialen Verhaltens präsentiert. In einem weiteren Schritt werden inferenzstatistische Auswertungen und Berechnungen zu möglichen Einflussfaktoren (z. B. schulimmanente Faktoren, wie etwa die Schulform, aber auch außerschulische: Stadt-/Land-Gefälle oder das Geschlecht der Schüler*innen) auf die sozial-emotionale Entwicklung berichtet.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 64–80
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_5

Einleitung

Kinder und Jugendliche sind in der Sekundarstufe 1 bzw. beim Übergang zur Pubertät einem erhöhten Risiko ausgesetzt, Verhaltensstörungen und Auffälligkeiten zu entwickeln. So kann es in diesem Entwicklungsabschnitt zu einer Kulmination verschiedener Risikofaktoren kommen (z. B. durch verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Probleme in der Peer-Group, geringe soziale Kompetenz usw.) (Casale, Hennemann & Hövel, 2014). Diese Lebensphase ist also eine besonders relevante, der bis dato in der entsprechenden Literatur – speziell das österreichische Schulsystem betreffend – relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Umstand und versucht, mittels Daten der Längsschnittuntersuchung „Geteilte Jugend im österreichischen Schulsystem" zum einen die sozial-emotionale Entwicklung einer repräsentativen Stichprobe österreichischer Sekundarstufenschüler*innen darzustellen. Zum anderen wird auch eine Reihe von individuellen (z. B. Geschlecht, Stadt/Land-Vergleich) und schulischen Einflussfaktoren (z. B. Schulform) untersucht, die einen möglichen Zusammenhang mit der Entwicklung von Verhaltensproblemen erkennen lassen. Zusätzlich werden auch prosoziale Verhaltensweisen in den Analysen inkludiert, um ein holistischeres Bild der sozial-emotionalen Entwicklung österreichischer Jugendlicher in der Sekundarstufe zu ermöglichen.

Theoretischer Hintergrund: Sozial-emotionale Entwicklung und Entwicklung auffälligen Sozialverhaltens

Verhaltensprobleme werden oft in externalisierte (z. B. ADHS) und internalisierte Verhaltensprobleme (z. B. sozialer Rückzug, Angststörungen) unterteilt. Dabei wird im Kontext Schule meist den externalisierten Verhaltensproblemen weitaus mehr Aufmerksamkeit gewidmet, als den internalisierten. Dies liegt vor allem am höheren Störungspotenzial für den klassischen Schulunterricht, das externalisierte Verhaltensprobleme im Gegensatz zu den internalisierten Störungen aufweisen und das Lehrpersonen vor gewisse Herausforderungen stellt. Jedoch ist in diesem Zusammenhang auch darauf hinzuweisen, dass diese Unterteilung aus Sichtweise der betroffenen Personen sehr wahrscheinlich nicht gerechtfertigt ist und auch internalisierte Verhaltensprobleme ähnlich ernsthafte Konsequenzen für die betroffenen Personen aufweisen wie externalisierte (z. B.: Entwicklung anti-sozialen Verhaltens, erhöhte Wahrscheinlichkeit des Substanzmittelmissbrauchs ab dem Jugendalter usw.) (Duinhof et al., 2015; Krammer et al., submitted; Maguire et al., 2016).

Hinsichtlich der Verteilung von externalisierten und internalisierten Verhaltensproblemen scheinen zumindest in Deutschland externalisierte Störungen häufiger im Kindesalter (bis 11 Jahre) aufzutreten, während im Jungendalter vermehrt internalisierte Störungen persistieren (Casale et al., 2014). Betrachtet man aktuelle internationale

Prävalenzraten, zeigt sich, dass die genannten Störungsbilder auch zu den großen bzw. häufigsten psychiatrischen Diagnosegruppen zu rechnen sind, nämlich Angststörungen (6,5 %), externalisierte Sozialverhaltensstörungen (5,7 %), ADHS (3,4 %) sowie depressive Störungen (2,6 %) (Fuchs & Karwautz, 2017).

Für Österreich konnten die beiden Autoren dabei eine strukturell ähnliche Verteilung zeigen, mit Angststörungen als dominierende Problematik, wobei die absoluten Zahlen für Österreich sogar noch etwas höher ausfallen (Angststörungen: 15,6 %; depressive Störungsbilder: 6,2 %; externalisierte Verhaltensprobleme: 9,3 %) (Fuchs & Karwautz, 2017). Insgesamt zeigt sich damit ein recht ernüchterndes Bild: Fast 25 % der österreichischen Kinder und Jugendlichen sind von verschiedenen Formen psychischer Erkrankungen und damit einhergehenden Verhaltensproblematiken betroffen.

Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Verhaltensproblemen sind dabei sowohl individuell zu finden (z. B. Geschlecht, genetische Disposition), als auch im Umfeld bzw. den Umweltbedingungen (Familie und Schule) (Krammer et al., 2022). Hinsichtlich des Geschlechts zeigen Jungen eine höhere Wahrscheinlichkeit, externalisierte Verhaltensprobleme zu entwickeln, als Mädchen. Demgegenüber entwickeln Mädchen jedoch häufiger internalisierte Verhaltensprobleme (Alivernini et al., 2020; Duinhof et al., 2015; Keyser et al., 2017; Krammer et al., 2022). Gleichzeitig schätzen Mädchen ihre Verhaltensweisen als deutlich prosozialer ein, als dies Jungen tun (Clark & Watson, 1991; Duinhof et al., 2015).

Einen weiteren wichtigen individuellen Faktor stellt die kognitive Leistungsfähigkeit einer Person dar. Ein niedriger IQ wirkt sich negativ auf die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen aus und begünstigt die Entstehung externalisierter als auch internalisierter Verhaltensprobleme (Flouri et al., 2018; Salovey et al., 2008). Zudem weisen auch elterliches Erziehungsverhalten, der sozioökonomische Hintergrund sowie die psychische Gesundheit der Eltern einen Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung von problematischem Sozialverhalten auf (Keyser et al., 2017; MacKenzie et al., 2013; van Oort et al., 2011).

Neben diesen individuellen Einflussgrößen existieren auch schulische Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung. Müller et al. (2013, 2015) konnten in diesem Zusammenhang für deutsche Schüler*innen zeigen, dass die Anzahl an Kindern mit problematischem Sozialverhalten in der Klasse einen starken positiven Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung von problematischem Sozialverhalten aufweist. Das bedeutet, dass ein Mehr an Kindern mit externalisierten Verhaltensproblemen die Entstehung von externalisierten Verhaltensproblemen bei den übrigen Schüler*innen begünstigt. Damit einher geht der Umstand, dass auch institutionelle Segregationsmechanismen (z. B. Tracking) die Klassenzusammensetzungen mitbestimmen und damit auch die Entwicklung des Sozialverhaltens von Schüler*innen beeinflussen (Krammer et al., submitted).

Alivernini et al. (2020) konnten in diesem Zusammenhang für eine relativ große Stichprobe (n=26.000) italienischer Sekundarstufenschüler*innen zeigen, dass die Klassengröße einen negativen Einfluss auf das schulische Wohlbefinden aufweist (je mehr Schüler*innen in der Klasse, desto geringer das schulische Wohlbefinden) und dass kleine Schulklassen weniger antisoziales bzw. schulisches Problemverhalten aufweisen. Recht ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei Finn et al. (2003) die zudem davon ausgehen, dass kleinere Klassen auch signifikant mehr prosoziales Verhalten aufweisen.

Forschungsfragen

In diesem Beitrag wird das Ziel verfolgt, Entwicklung, Verteilung und Prävalenz von externalisierten und internalisierten Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe 1 deskriptiv darzustellen. Dies soll einerseits eine Übersicht über Häufigkeit und Verbreitung von unterschiedlichen Verhaltensproblematiken ermöglichen. Andererseits erlaubt es auch den Vergleich der Entwicklung von Verhaltensproblemen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schulformen und individueller Einflussfaktoren (z. B. Geschlecht).

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Deskriptive Darstellung der Häufigkeit und der Verteilung problematischer Verhaltensweisen am Beginn der Sekundarstufe 1
   a. Welche Zusammenhänge bzw. Unterschiede existieren hinsichtlich individueller/kontextueller Faktoren wie etwa Geschlecht, kognitive Fähigkeiten (IQ), Stadt-/Land-Unterschiede, Klassengröße und Art der Schulform?
2. Darstellung und statistische Analyse der Entwicklungsverläufe problematischen sowie prosozialen Verhaltens für die 5. und 6. Klasse jeweils getrennt nach:
   a. Schulform: Unterscheiden sich Schüler*innen in Mittelschulen von jenen der AHS in der Häufigkeit und im Verlauf von problematischen Verhaltensweisen bzw. prosozialem Verhalten?
   b. Geschlecht: Inwieweit existieren Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Prävalenz und des Verlaufs von problematischen Verhaltensweisen bzw. prosozialem Verhalten?

Methodik

Die in diesem Beitrag verwendeten Daten entstammen dem vom Land Steiermark geförderten Forschungsprojekt „Geteilte Jugend im Österreichischen Schulsystem“, bei dem im Zeitraum von Oktober 2018 – Jänner 2020 an insgesamt drei Messzeitpunkten Testungen an 90 Schulklassen in Ostösterreich durchgeführt wurden. Dazu wurde die Klasse jeweils von einem Testteam (bestehend aus im Schnitt drei Personen) besucht und größtenteils mittels Tablets elektronisch befragt. Als entsprechende Umfragesoftware wurde das Open Source Framework TAO verwendet und die Testungen dauerten bei allen drei Messzeitpunkten jeweils eine Unterrichtseinheit (45 Minuten). Zudem erhielten auch die Lehrpersonen (Klassenlehrer*innen) jeweils einen Papierfragebogen.

Die empirische Erhebung wurde vor Beginn der Covid-19-Pandemie beendet. Der empirisch bestätigte Einfluss der Pandemie und ihre Konsequenzen auf die Entwicklung problematischen Sozialverhaltens konnte aber in einer nachfolgenden Untersuchung auch mit den vorliegenden Daten bestätigt werden, siehe dazu Krammer et al. (2022). Daten aus der Folgestudie wurden allerdings nicht in der Analyse in diesem Beitrag verwendet, d. h. die Analysen in diesem Beitrag beziehen sich auf eine Covid-19-freie Schule.

Stichprobencharakteristika

Die Stichprobenauswahl basiert auf einem *probability-proportional-to-size* Verfahren, bei dem eine aufgrund der Schichtungsvariablen Mittelschule/Gymnasium und Stadt/Land basierende Stichprobe gezogen wurde.

Insgesamt wurden damit 1580 Kinder in 90 Klassen in der Steiermark, Kärnten und Wien an zumindest einem der drei Messzeitpunkte getestet. Dabei konnten zum ersten Messzeitpunkt (Start Oktober 2018, MZP-1) 1517 Schüler*innen an der Untersuchung teilnehmen. Von diesen 1517 Schüler*innen wurden 1468 zum zweiten Messzeitpunkt (ab März 2019, MZP-2) erneut getestet. Schließlich nahmen am dritten Messzeitpunkt (ab Oktober 2019 – Jänner 2020, MZP-3) noch 1407 Schüler*innen teil. Insgesamt schieden damit ca. 7,1 % der befragten Personen aus unterschiedlichsten Gründen (Schulwechsel/entschuldigt an mind. zwei Tagen der Testung wegen Krankheit) aus dem kompletten Längsschnitt aus.

Das Durchschnittsalter aller teilnehmenden Schüler*innen lag beim ersten Messzeitpunkt bei *M*: 10,86 (*SD*: 0,58) Jahren. 52 % der befragten Schüler*innen waren männlich, 48 % weiblich. Der Migrationsanteil in der Stichprobe liegt bei 24 % (1. und 2. Generation). Ca. 30 % der befragten Schüler*innen hatten eine andere Muttersprache als Deutsch. 54 (3,5 %) Schüler*innen wiesen einen diagnostizierten Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) auf (MZP-1). Betrachtet man diese getrennt nach Schulformen, besuchte ein Großteil der Schüler*innen mit SPF MS-Klassen (19 Inklusive Klassen). De

facto besuchten nur 5 Schüler*innen mit diagnostiziertem SPF eine AHS-Klasse (2 Inklusive Klassen/2 Schulen).

Hinsichtlich der strukturellen Kriterien Stadt/Land sowie MS/AHS sowie der angeführten soziodemografischen Charakteristika zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen der Gesamtstichprobe im Längsschnitt und der relevanten Population (Statistik Austria, 2018).

Erhebungsinstrumente

Für die Erfassung von problematischen sowie prosozialen Verhaltensweisen wurde die deutschsprachige Version des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) verwendet. Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Instrument, das mittels 25 Items vier Problemdimensionen (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, ADHS, Verhaltensprobleme allgemein) und eine Dimension sozial erwünschten Verhaltens (Prosoziales Verhalten) abfragt. Im Rahmen der Analysen dieser Arbeit wurden die Subskalen „Emotionale Probleme" und „Verhaltensprobleme allgemein" zur Dimension internalisierte Verhaltensprobleme zusammengefasst. Die beiden Subskalen Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen und ADHS wurden zur Skala externalisierte Verhaltensprobleme addiert. Dieses Vorgehen entspricht den Vorschlägen der Skalenautorinnen (Goodman et al., 2010). Die Cronbachs Alphas für die Subskalen liegen zwischen 0,53–0,71 und entsprechen damit den Vorgaben für die deutsche Skalendokumentation (Lohbeck et al., 2015).

Neben dieser Skala wurden auch eine Reihe von Individualmerkmalen erhoben, wie etwa Geschlecht und Art der Schule (Gymnasium vs. Mittelschule). Außerdem wurde das Umfeld der Schule hinsichtlich des Urbanisierungsgrads erhoben. Dabei wurden Schulen in Wien und in Graz als städtisch definiert, während die restlichen teilnehmenden Schulen in eher ländlich geprägten Ortschaften sind. Die Anzahl der Schüler*innen in der Klasse wurde über den Klassenlehrerfragebogen bestimmt.

Die kognitiven Fähigkeiten der teilnehmenden Schüler*innen wurden mit den Subtests Reihen, Klassifikationen und Matrizen des CFT-20 R bestimmt. Dabei handelt es sich um einen sprachfreien, standardisierten Intelligenztest, der als Gruppentestung am ersten Messzeitpunkt (Oktober 2018) durchgeführt wurde (Weiß, 2006).

Ergebnisse

Insgesamt lagen ca. 12 % der befragten Schüler*innen in Bezug auf ihre Problemscore-Angaben (externalisierte und internalisierte Verhaltensprobleme) in einem auffälligen Bereich unter Berücksichtigung des ursprünglich von Goodman (2001) vorgeschlagenen Cut-off Scores von 16 (auffällig).[1]

Hinsichtlich möglicher Unterschiede aufgrund des Wohnorts (Stadt: Wien, Graz bzw. eher ländlich strukturiert) zeigen sich nur bei der Dimension internalisierte Probleme signifikante Unterschiede, die von ihrer Größe her allerdings vernachlässigbar sind. ($t_{(1463)}$ = -2,28, p = 0,021; Stadt: M = 2,67 SD= 1,47; Land: M= 2,48, SD = 1,59; *Cohens d*=-0,125). Für das Prosoziale Verhalten und externalisierte Verhaltensprobleme konnten überhaupt keine Unterschiede (daher auch nur eine Pro-forma-Testung auf statistische Signifikanz) nachgewiesen werden (für Prosoziales Verhalten: $t_{(1463)}$ = 0,18, p = 0,981; Stadt: M = 8,39 SD= 1,59; Land: M= 8,39, SD = 1,55 und für externalisierte Verhaltensprobleme: $t_{(1463)}$ = 0,22, p = 0,982; Stadt: M = 2,66 SD= 1,56; Land: M= 2,66, SD = 1,57).

Der Einfluss weiterer individueller Faktoren (Geschlecht und IQ sowie als Kovariate das Alter der Kinder) sowie auch des institutionellen Hintergrunds (MS/AHS) wurde mittels einer *MANCOVA* mit Messwiederholung analysiert. Dazu wurden insgesamt drei Modelle, jeweils eines für die drei Verhaltensdimensionen, berechnet.

Die Normalverteilungsannahme wurde deskriptiv über *Kurtosis* und *Schiefe* geprüft und lag mit einer Ausnahme (Prosoziales Verhalten Messzeitpunkt 2: *Kurtosis* = 2,98) im Bereich +/-1,96. Daher kann durch das Vorliegen einer statistisch ausreichenden Grundlage von einer Normalverteilung der abhängigen Variablen ausgegangen werden. Varianzgleichheiten wurden mittels *Levene-Tests* überprüft und ergaben jeweils nicht signifikante Ergebnisse für die beiden Problemdimensionen, jedoch signifikante Ergebnisse für die Dimension prosoziales Verhalten (dritter Messzeitpunkt: p = 0,001 (Krammer et al., 2022). Da zudem auch eine *Box-Cox* Transformation der Daten keine Varianzhomogenität gewährleisten konnte, wurden die Daten für das prosoziale Verhalten nur deskriptiv bzw. univariat mittels *t-tests* ausgewertet.

Prosoziales Verhalten im Zeitverlauf

In Abbildungen 1 und 2 sind die Verläufe der Mittelwerte jeweils getrennt nach Geschlecht und Schulform dargestellt.

1 Berücksichtigung etwas niedriger Cut-off Scores, wie etwa von Lohbeck (2015) für Deutschland vorgeschlagen, ergibt sich auch für die österreichische Stichprobe die von Goodman vorgegebene 80 (normal), 10 (auffällig) 10 (grenzwertig) Verteilung

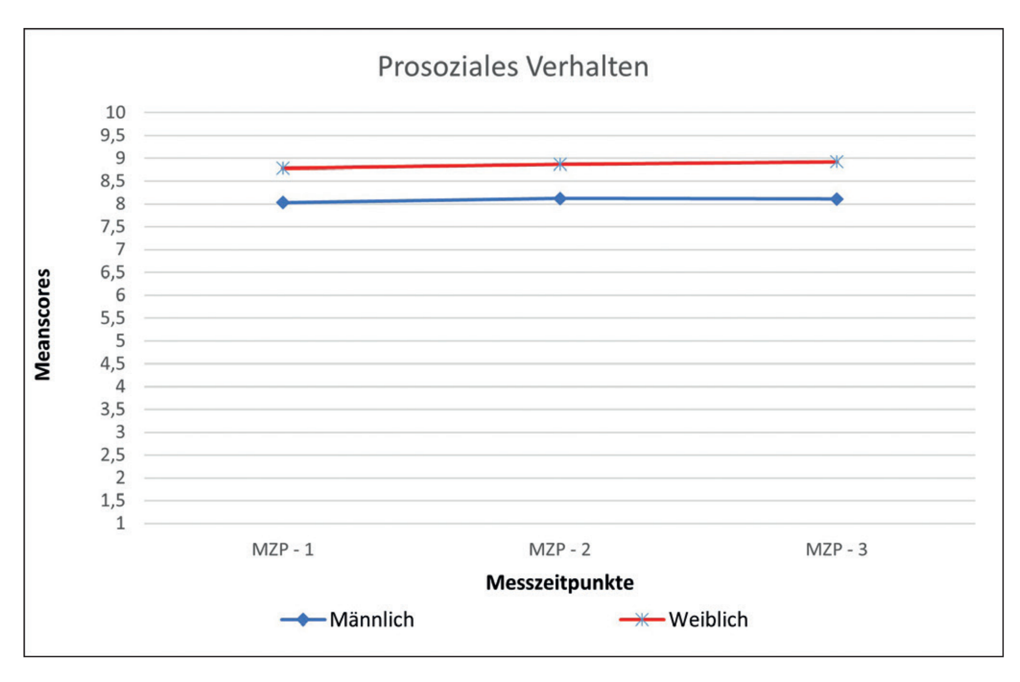


Abb. 1: Prosoziales Verhalten im Zeitverlauf nach Geschlecht

Auf eine Auswertung der *MANCOVA* für die Subskala prosoziales Verhalten wird hier aufgrund der Verletzung der Varianzgleichheit verzichtet. Jedoch zeigen sich deutlich voneinander abweichende Mittelwerte hinsichtlich des Antwortverhaltens zwischen Schüler*innen, das sich im Zeitverlauf kaum verändert.[2] Ein *t-test* auf Mittelwertunterschiede zwischen den Geschlechtern zum ersten Messzeitpunkt zeigt zudem ein statistisch signifikantes Ergebnis ($t_{(1462)}$=-9,37, p=0,000). Daher bewerten Mädchen ihr Verhalten als signifikant besser als dies Jungen tun. Zudem ergibt sich auch eine recht beträchtliche Effektstärke von *Cohens d*=0,49. Deutlich geringere Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Schulform. Der Verlauf der Mittelwerte ist in Abbildung 2 dargestellt. Auf die Auswertung der *MANCOVA* wird aufgrund der Verletzung der Varianzgleichheit wiederum verzichtet.

2 Anmerkung zur Skalierung beim Prosozialen Verhalten: Höhere Werte bedeuten positivere Einschätzungen des eigenen prosozialen Verhaltens.

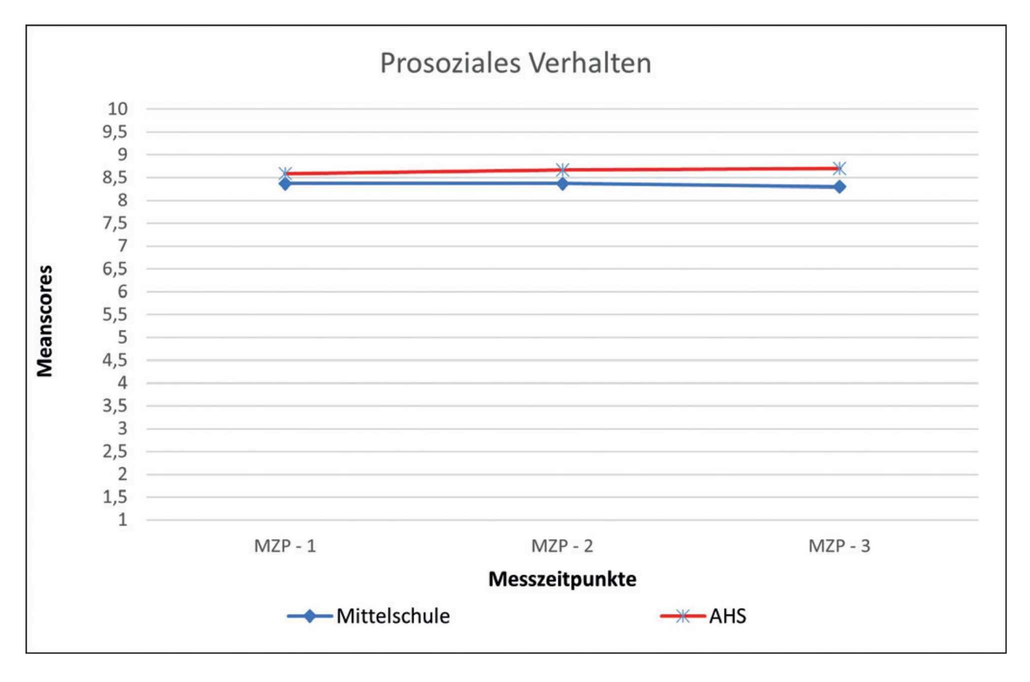


Abb. 2: Prosoziales Verhalten im Zeitverlauf x Schulform

Ein t-test auf Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulformen zum ersten Messzeitpunkt zeigt zudem ein statistisch signifikantes Ergebnis ($t_{(1463)}$=2,93, p=0,003). Daher bewerten Schüler*innen der AHS ihr Sozialverhalten als signifikant prosozialer als dies Schüler*innen der Mittelschulen tun. Allerdings ergibt sich nur eine sehr geringe Effektstärke mit einem *Cohens d*=0,14.

Externalisierte Verhaltensprobleme im Zeitverlauf

In den Abbildungen 3 und 4 ist wieder jeweils getrennt nach Geschlecht und Schulform der Verlauf der Mittelwerte für externalisierte Verhaltensprobleme dargestellt. Dabei zeigten sich sowohl für das Geschlecht als auch die Schulform nicht signifikante Haupteffekte für die Zeit (Geschlecht: $F_{(2, 1957)} = 0{,}14$, $p = 0{,}866$, $\eta^2 = 0{,}001$; Schulform: $F_{(2, 1957)} = 0{,}31$, $p = 0{,}731$, $\eta^2 = 0{,}001$)[3]. Jedoch ergab sich ein signifikanter Effekt für die Gruppenzugehörigkeit für den Prädiktor Geschlecht ($F_{(6, 1082)} = 25{,}44$; $p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}023$).

3 Mit Greenhouse-Geisser-Korrektur.

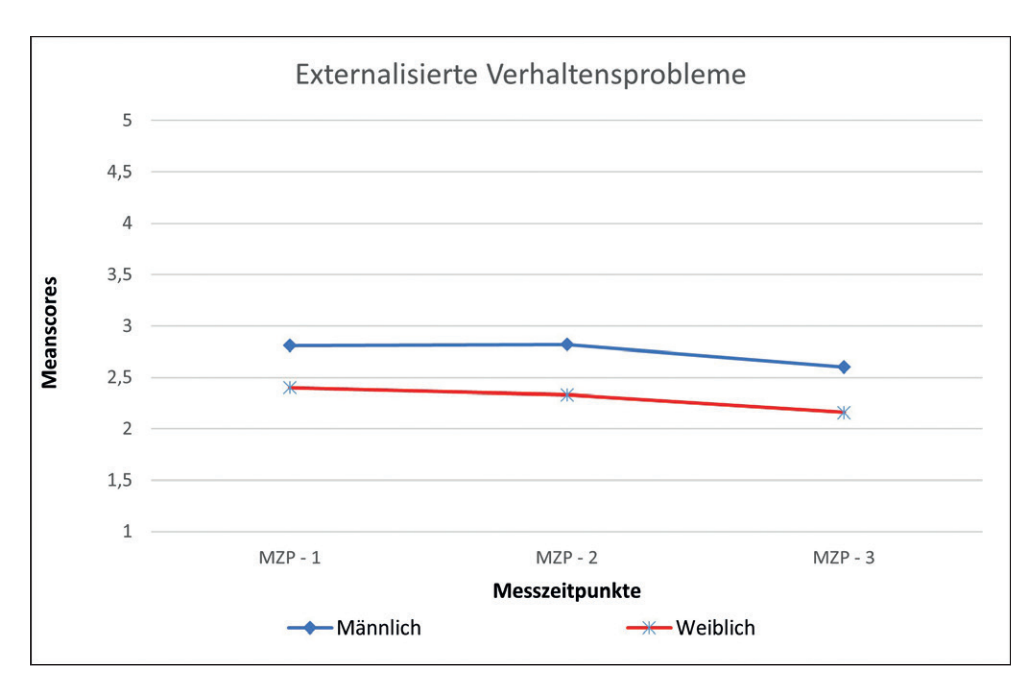


Abb. 3: Externalisierte Verhaltensprobleme im Zeitverlauf nach Geschlecht

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt dabei ein im Zeitverlauf relativ gleichbleibendes Antwortverhalten, wobei Schüler signifikant negativere Selbsteinschätzungen abgaben als Schülerinnen.[4]

4 Anmerkung zur Skalierung bei den beiden Problemdimensionen: Höhere Werte bedeuten ein Mehr an Verhaltensproblemen.

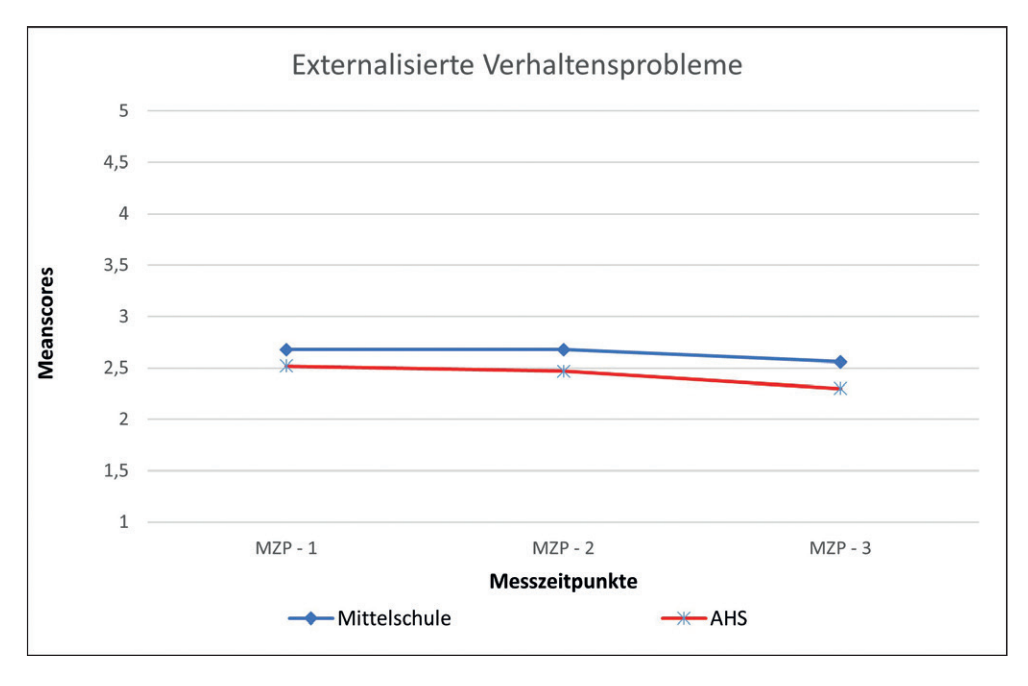


Abb. 4: Externalisierte Verhaltensprobleme im Zeitverlauf x Schulform

Für die in Abbildung 4 dargestellten Verläufe externalisierter Verhaltensprobleme jeweils nach der Schulform zeigen sich zwar im Durchschnitt negativere Einschätzungen an der Mittelschule, jedoch ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ($F_{(6, 1082)} = 0{,}249$; $p = 0{,}618$; $\eta^2 = 0{,}003$). Hinsichtlich der Kovariaten zeigt sich ein signifikanter Effekt durch die kognitiven Fähigkeiten ($F_{(6, 1082)} = -12{,}34$; $p = 0{,}00$; $\eta^2 = 0{,}011$), nicht jedoch für das Alter und die Anzahl der Schüler*innen in der Klasse.

Internalisierte Verhaltensprobleme im Zeitverlauf

Bei der internalisierten Problemdimension zeigt sich ebenfalls ein nicht signifikanter Haupteffekt der Zeit für das Geschlecht und die Schulform (Geschlecht: $F_{(2, 1957)} = 0{,}56$, $p = 0{,}57$, $\eta^2 = 0{,}001$; Schulform: $F_{(2, 1957)} = 1{,}01$, $p = 0{,}361$, $\eta^2 = 0{,}001$)[5]. Analog zu der externalisierten Problemdimension ist die Gruppenzugehörigkeit für den Prädiktor Geschlecht wieder statistisch hochsignifikant ($F_{(6, 1082)} = 5{,}01$; $p = 0{,}01$; $\eta^2 = 0{,}005$). In Abbildung 5 ist wiederum der Verlauf der Mittelwerte getrennt nach Geschlecht dargestellt.

5 Mit Greenhouse-Geisser-Korrektur.

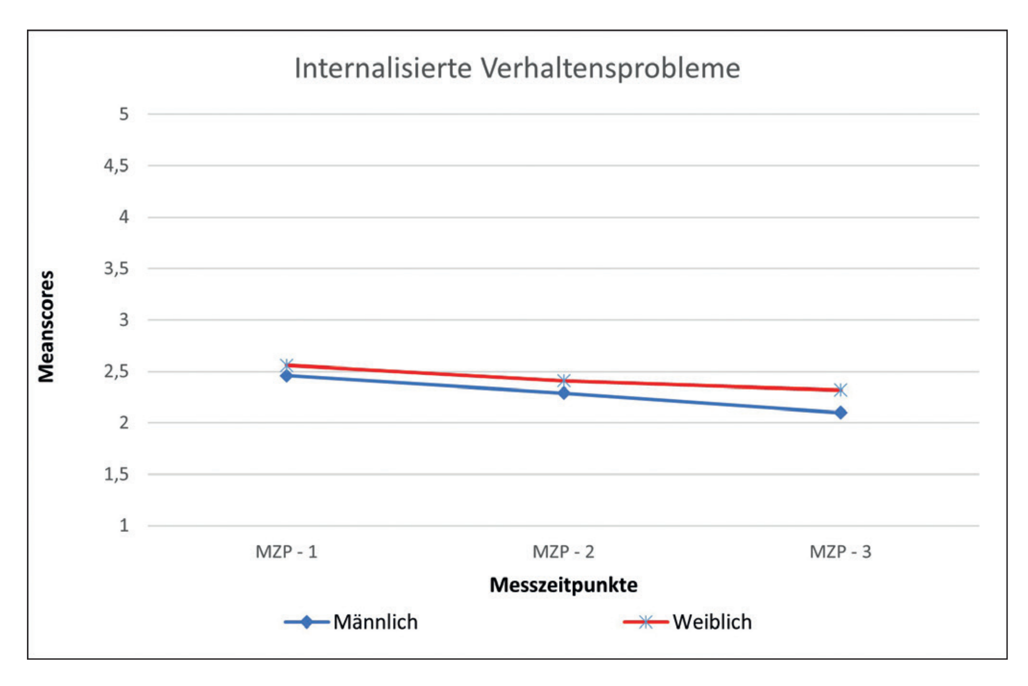


Abb. 5: Internalisierte Verhaltensprobleme im Zeitverlauf nach Geschlecht

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt dabei, dass diesmal die Schülerinnen negativere Einschätzungen abgaben als Schüler und dies wie oben angeführt auch statistisch hoch signifikant ist. Ebenfalls analog zum Ergebnis für die externalisierte Dimension konnte kein signifikanter Effekt der Schulform festgestellt werden ($F_{(6,\ 1082)} = 0{,}319$; $p = 0{,}572$; $\eta^2 = 0{,}000$). In Abbildung 6 ist der Verlauf der Mittelwerte für die jeweilige Schulform dargestellt.

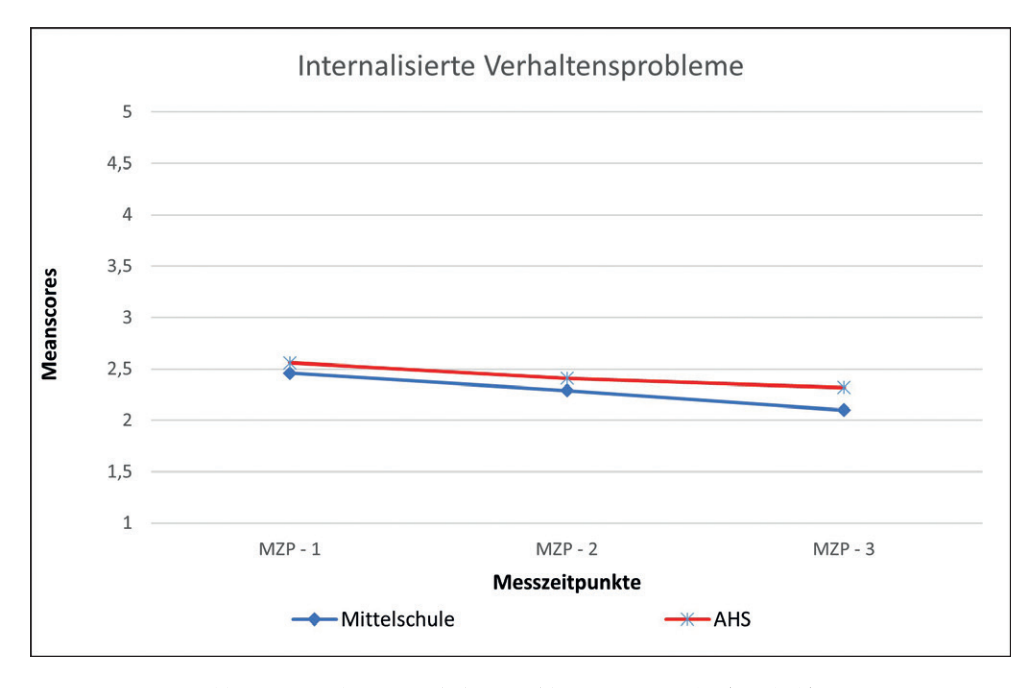


Abb. 6: Internalisierte Verhaltensprobleme im Zeitverlauf x Schulform

Hinsichtlich der Kovariaten zeigen sich signifikante Effekte durch die kognitiven Fähigkeiten ($F_{(6, 1082)}$ = -29,18; p = 0,00; η^2 = 0,026) und das Alter ($F_{(6, 1082)}$ = 4,34; p = 0,037; η^2 = 0,004), nicht jedoch für die Anzahl der Schüler*innen in der Klasse.

Diskussion

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass ca. ein Achtel der befragten Schüler*innen angab, von internalisierten oder externalisierten Verhaltensproblemen betroffen zu sein, und dies selbst bei Verwendung der konservativeren Cut-off Scores. Dies entspricht ca. den internationalen Prävalenzraten, ist jedoch etwas niedriger als die von Fuchs und Karwautz (2017) angegebenen Werte für Österreich. Dies liegt zum einen sicher daran, dass in dieser Studie depressive Störungsbilder nicht berücksichtigt wurden, sondern ausschließlich Schülerselbstangaben zu problematischem Sozialverhalten, und die befragte Stichprobe zudem etwas jünger ist als jene von Fuchs und Karwautz (2017). Betrachtet man die Entwicklungsverläufe, zeigen sich bei allen drei Verhaltensdimensionen relativ gleichbleibende Selbstangaben der Schüler*innen bzw. sogar leicht abnehmende bei den beiden Problemdimensionen. Es ist daher von einer relativ stabilen Zeitperiode in der 5. und 6. Schulstufe, vor allem bei als problematisch erachtetem Sozialverhalten, auszugehen.

Hinsichtlich des Schulorts konnten zwar statistisch signifikante Unterschiede bei der Dimension internalisierte Verhaltensprobleme festgestellt werden (Kinder von Landschulen bewerten dies signifikant geringer als Kinder von Stadtschulen). Jedoch ist dieser Effekt bei Betrachtung der Effektstärke zu vernachlässigen und dürfte in der Praxis keine Rolle spielen. Anders verhält es sich bei möglichen Geschlechtsunterschieden. So konnte für die vorliegende Stichprobe gezeigt werden, dass Mädchen ihr Sozialverhalten als signifikant prosozialer einschätzen als dies Jungen tun. Auch bei den beiden Dimensionen problematischen Sozialverhaltens ließen sich signifikante Unterschiede feststellen. Hinsichtlich der externalisierten Problemdimension gaben Jungen an, im Durchschnitt deutlich stärker davon betroffen zu sein als Mädchen. Bei internalisierten Verhaltensproblemen war das Antwortverhalten dann genau umgekehrt; Mädchen waren davon laut ihrer Selbstangaben signifikant häufiger betroffen als Jungen. Bei allen drei Dimensionen kann zudem von recht beträchtlichen Effektstärken ausgegangen werden (*Cohens d* beim Prosozialen Verhalten = 0,5 bzw. η^2 beiden Problemdimensionen = 0,01-0,022). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen in der Literatur, wonach Mädchen zwar weniger externalisierte Verhaltensprobleme, jedoch mehr internalisierte Verhaltensprobleme aufweisen als Jungen (Alivernini et al., 2020; Duinhof et al., 2015). Auch bei den kognitiven Fähigkeiten konnten die erwarteten Effekte hinsichtlich der beiden Problemdimensionen bestätigt werden, wonach höhere kognitive Fähigkeiten das individuelle Risiko des Auftretens von Verhaltensproblemen verringert (Flouri et al., 2018; Salovey et al., 2008). Für die Dimension prosoziale Verhaltensweisen konnte die Überprüfung aufgrund verletzter Modellprämissen (Varianzhomogenität) nicht durchgeführt werden.

Hinsichtlich der in dieser Studie berücksichtigten institutionellen Faktoren wie etwa der Anzahl der Schüler*innen in der Klasse konnte bei keiner der drei untersuchten Verhaltensdimensionen ein statistisch signifikanter Einfluss dieser Kovariate festgestellt werden. Dies entsprach nicht den Erwartungen, wonach die Klassengröße einen Einfluss auf das

prosoziale bzw. auch auf schulisches Problemverhalten aufweist (Alivernini et al., 2020; Finn et al., 2003). Zudem kann auch fehlende Varianz als Begründung dafür ausgeschlossen werden, da die getesteten Klassen einen relativ breiten Bereich von 11 Schüler*innen pro Klasse bis 31 Schüler*innen pro Klasse abdeckten (*M*=21; *SD*= 4,8). Möglicherweise ist das Fehlen eines Effekts aber auch auf die erfassten Konstrukte und auf die Stichprobengröße rückzuführen, da zumindest bei Alivernini et al. (2020) nur ein schwacher Effekt berichtet wurde (bei einer sehr großen Stichprobe n=26000).

Schließlich konnten hinsichtlich der Schulform nur bei der Dimension prosoziales Verhalten signifikante Unterschiede zwischen der Mittelschule und der AHS festgestellt werden, wobei Schüler*innen der AHS ihr Verhalten als signifikant prosozialer beurteilten als Schüler*innen der Mittelschule, jedoch bei recht geringer Effektstärke. Bei den beiden Problemdimensionen konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Daher kann zumindest für die prosoziale Verhaltensdimension auch von einem Selektionseffekt durch die Aufteilung der Schülerschaft in Mittelschule und Gymnasium ausgegangen werden, wobei ähnlich wie beim sozioökomischen Status der Herkunftsfamilien bzw. der kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen dieser Selektionsprozess zugunsten des Gymnasiums ausfällt. In diesem Sinne kann daher davon ausgegangen werden, dass diese frühzeitige Selektion neben schwerwiegenden Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit und sozialer Mobilität, wie bereits von van de Werfhorst (2019) für eine ganze Reihe von europäischen Ländern nachgewiesen, auch auf die sozial-emotionale Entwicklung österreichischer Sekundarstufenschüler*innen statistisch signifikante Auswirkungen nach sich zieht und Schüler*innen aus den Mittelschulen benachteiligt.

Abschließend noch einige Anmerkungen zu den Einschränkungen der Untersuchung. Die Untersuchungsergebnisse und die Berechnungen in dieser Studie beziehen sich allein auf Selbstauskünfte der befragten Schüler*innen. Es ist in diesem Zusammenhang denkbar, dass man durch andere Instrumente (z. B. standardisierte Beobachtungen) auch zu differenzierteren Ergebnissen kommen könnte. Zudem beziehen sich die Ergebnisse allein auf das österreichische Schulsystem, mit dem speziellen Charakteristikum der frühzeitigen Selektion der Schülerschaft. Nichtsdestotrotz sollten die Ergebnisse dieser Studie zumindest für deutschsprachige Bildungssysteme übertragbar sein. Schließlich ist auch noch darauf hinzuweisen, dass die in dieser Studie verwendeten Berechnungsverfahren grundsätzlich zu einer Überschätzung der individuellen Effekte und Unterschätzung der kontextuellen Effekte führen können. Allerdings zeigen weiterführende Analysen, die diesen Umstand methodisch berücksichtigen, grundsätzlich ähnliche Ergebnisse wie die hier verwendeten Verfahren (Krammer et al., submitted).

Literatur

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chiricio, A. & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socio-economic status, achievement, and class size. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research Policy and Practice*, *31*(2), 172–191. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214

Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, *1*, 33–58.

Clark, L. A. & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*(3), 316–336. https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.3.316

Duinhof, E., Gonnekke, S., Van Dorsselaer, S., Monshouwer, K. & Vollebergh, W. (2015). Ten-year trend in adolescents' self-reported emotional and behavioral problems in the Netherlands. *European Childhood Adolescent Psychiatry*, *24*(9), 1119–1128. https://www.doi.org/10.1007/s00787-014-0664-2

Flouri, E., Papachristou, E., Midouhas, E., Joschi, H., Ploubidis G. & Lewis, G. (2018). Early adolescent outcomes of joint developmental trajectories of problem behavior and IQ in childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *27*, 1595–1605. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1155-7

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, *40*(11), 1337–1445. https://doi.org/ 10.1097/00004583-200111000-00015

Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalizing and externalizing subscales instead of the hypothesized five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(8), 1179–1191. https://www.doi.org.10.1007/s10802-010-9434-x

Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, *73*(3), 321–368. https://doi.org/10.3102/00346543073003321

Fuchs, M. & Karwautz, A. (2017). Epidemiologie psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Eine narrative Übersichtsarbeit unter Berücksichtigung österreichischer Daten. *Neuropsychiatrie*, *31*, 96–102. https://doi.org/10.1007/s40211-017-0238-x

Keyser, D., Haksoon, A. & Unick, J. (2017). Predictors of behavioral problems in young children 3 to 9 years old: The role of maternal and child factors. *Children and Youth Services Review, 82*, 149–155. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.018

Krammer, M., Paleczek, L. & Reitegger, F. (under review). School context matters! Tracking and classroom characteristics impacting social-emotional development. *Educational Psychology*.

Krammer, M., Tritremmel, G., Auferbauer, M. & Paleczek, L. (2022). „Durch die Coronapandemie belastet?" Der Einfluss von durch COVID-19 induzierter Angst auf die sozial-emotionale Entwicklung 12- bis 13-Jähriger in Österreich. Does the COVID-19 pandemic take its toll? The influence of COVID-19 induced anxiety on the social-emotional development of 12- to 13-year-olds in Austria. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *43*(12). https://doi.org/10.1007/s35834-022-00336-8

Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S). Psychometrische Eigenschaften, Faktorenstruktur und Grenwerte. *Diagnostika, 61*(4), 222–235.

MacKenzie, M. J., Nicklas, E., Waldfogel, J. & Brooks-Gunn, J. (2013). Spanking and child development across the first decade of life. *Pediatrics, 132*(5), 1118–1125. https://doi.org/10.1542/peds.2013-1227

Maguire, L., Niens, U., McCann, M. & Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: gender differences in the role of problem behavior. *Educational Psychology*, *36*(8), 1408–1428.

Müller, C., Begert, T., Hofmann, V. & Studer, F. (2013). Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(5), 723–742.

Müller, C., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). „Sag mir was deine Klassenkameraden tun und

ich sage dir was du tun wirst“? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung schulischen Problemverhaltens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 18*, 569–589. https://www.doi.org/10.1007/s11618-015-0629-3

Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell J. & Mayer J. (2008). Emotional Intelligence. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Hrsg), *Handbook of Emotions* (S. 533–548). The Guilford Press.

Statistik Austria (2018). Schulbesuch. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schulen

Van de Werfhorst, H. (2019). Early Tracking and Social Inequality in Educational Attainment: Educational Reforms in 21 European Countries. *American Journal of Education*, *126*(1), 65–99. https://www.doi.org/10.1086/705500

Van Oort, F., van der Ende, J., Wadsworth, M., Verhulst, F. & Achenbach, T. (2011). Cross-national comparison of the link between socioeconomic status and emotional and behavioral problems in youths. *Soc Psychiatry Epidemiology, 46*, 167–172.

Weiß, R. H. (2006). *CFT 20-R mit WS/ZF-R-Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatz und Zahlenfolgentest – Revision* (WS/ZF-R). Hogrefe.

Klassenheterogenität und Leistungsentwicklung in der Primarstufe

Die Anwesenheit von Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und die Leistungsentwicklung ihrer Mitschüler*innen

Mathias Krammer

Abstract

In diesem Beitrag werden die Auswirkungen inklusiver Beschulungsmodelle auf die Leistungsentwicklung in Deutsch/Lesen und Mathematik von Schüler*innen ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf untersucht. Dabei liegt der Fokus zum einen auf dem Auffinden und der Stärke von möglichen (linearen) Kompositionseffekten hinsichtlich der Leistungsentwicklung, basierend auf der Anwesenheit von Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Klassenverband. Zum anderen wurde auch untersucht, ob inklusive Klassenzusammensetzungen existieren, die sich förderlich auf die Leistungsentwicklung aller Schüler*innen einer Klasse auswirken.

Dazu wurden mit den Bildungsstandarddaten für die 4. Schulstufe Mathematik (2013) und Deutsch/Leseverständnis (2015) eine Reihe von Mehrebenenanalysen (MLM) berechnet. Die Analyse der Leistungsdaten dieser beiden Vollerhebungen (N_{Gesamt}=ca. 160.000) zeigt von der Effektstärke her nur sehr schwach ausgeprägte Effekte, die je nach Modell sowohl positive als auch negative Werte aufweisen. Insgesamt ist daher hinsichtlich der Anwesenheit von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der Primarstufe – im Gegensatz zu anderen Kompositionsmerkmalen wie sozio-ökonomischer Status oder Selbstkonzept – nur von einem sehr geringen, nicht-linearen Effekt auszugehen (*Cohens d*: -0,16 bis 0,1).



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 81–94
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_6

Einleitung

Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine Zusammenfassung zweier bereits publizierter Artikel, welche in den englischsprachigen Zeitschriften „International Journal of Inclusive Education“ und „Educational Studies“ bereits in ausführlicher Form erschienen sind (Krammer et al., 2019; Krammer et al., 2021). Diese Publikationen beschäftigen sich mit den Auswirkungen inklusiver Beschulungsmodelle auf die Leistungsentwicklung innerhalb der Primarstufe. Nachdem bereits eine Reihe von Studien sich mit der positiven Wirkung inklusiver Beschulungsmodelle auf die Leistungsentwicklung von Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) auseinandersetzt und die positive Wirkung dieser Art von Beschulung auf diese Schülergruppe international belegt werden konnte (Dessemontet et al., 2012; Haeberlin et al., 1991), untersuchen diese empirischen Arbeiten die Auswirkungen inklusiver Beschulungsmodelle auf Schüler*innen ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf.

Während die Auswirkungen von inklusiven Beschulungsmodellen auf die schulische Leistungserreichung von Schüler*innen mit SPF bereits gut erforscht und dokumentiert sind, bleibt der Forschungsstand hinsichtlich der Auswirkung inklusiver Beschulungsmodelle auf die Schulleistungen von Schüler*innen ohne SPF überschaubar. In der entsprechenden Literatur werden dabei vor allem zwei dichotome Erklärungsansätze verfolgt. Zum einen wird davon ausgegangen, dass inklusive Beschulungsmodelle eine positive Wirkung auf die schulische Leistungserreichung auch von Schüler*innen ohne SPF aufweisen (Ruijs, 2017). Dies wird vor allem damit argumentiert, dass die zusätzlichen Ressourcen, die in inklusiven Schulklassen vorhanden sind (z. B. zusätzliche Lehrkraft), oft in Verbindung mit einer verstärkt betriebenen Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, allen Schüler*innen einer Klasse zugutekommt. Allerdings muss hier auch kritisch angemerkt werden, dass gerade die zusätzlichen Ressourcen, die in einer inklusiven Schulklasse vorhanden sind, ja auch gerade von den Schüler*innen mit SPF benötigt und damit auch ein Mehr an Aufmerksamkeit und Ressourcen der Lehrperson beansprucht werden. Damit bleibt dann weniger Zeit und Aufmerksamkeit der Lehrperson für die anderen Schüler*innen in der Klasse, was wiederum zu negativen Effekten auf die schulische Leistungserreichung dieser Schüler*innen führen kann (Hienonen et al., 2018; Kristoffersen et al., 2015).

In diesem Zusammenhang ist es daher auch nicht verwunderlich, dass sich auch bei empirischer Betrachtung ein etwas uneinheitliches Bild ergibt, bei dem jedoch in letzter Zeit die positiven Befunde zu inklusiven Beschulungsmodellen überwiegen. So zeigten beispielsweise Szumski, Smogorzewska und Karwowski (2017) in einer fast fünf Millionen Schüler*innen umfassenden Metaanalyse, dass inklusive Beschulungsmodelle im Durchschnitt einen schwach positiven Effekt auf die schulische Leistungserreichung auch der Schüler*innen ohne SPF aufweisen. Ähnliche Ergebnisse sind zudem auch bei Kalambouka et al. (2007) und bei einer Reihe von weiteren Studien zu finden (Cosier et al.,

2013; Hanushek et al., 2002). Allerdings muss hier auch darauf hingewiesen werden, dass gerade die Anwesenheit von Schüler*innen mit einem SPF in Bereich Verhalten auch einen negativen Effekt auf die schulische Leistungserreichung hervorrufen kann (Kristoffersen et al., 2015). Schwach negative Effekte auf die Leistungserreichung der Schüler*innen ohne Special Educational Needs (SEN) wies zudem Hienonen et al. (2018) für eine verhältnismäßig große finnische Stichprobe nach. Zusammenfassend bleibt jedoch festzuhalten, dass bei den meisten Studien eine relativ geringe Effektstärke auf die Leistungserreichung (positiv wie negativ) festgestellt wurde (Krammer et al., 2021).

Allerdings muss auch darauf hingewiesen werden, dass die meisten Untersuchungen sich allein auf die Anwesenheit von Schüler*innen mit SPF konzentrieren. Weitere Kompositionseffekte wurden bei einem Großteil der Studien nicht berücksichtigt. Dies ist v. a. dahingehend bedeutsam, da gerade Kompositionseffekte aufgrund des sozioökonomischen Status in einer Schulklasse deutliche Auswirkungen auf die schulische Leistungserreichung sowohl in Deutsch als auch in Mathematik haben (Niklas & Schneider, 2013; Philipp, 2011; Rodriguez-Brown, 2011, Stubbe et al., 2016). So zeigten etwa Groeneveld und Knigge (2015), dass bis zu 20 % der Varianz im Leseverständnis bei Sechstklässlern durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Klassen erklärt werden kann. Ähnliche Auswirkungen wurden auch für Mathematik nachgewiesen (Sirin, 2005). Stubbe et al. (2016) zeigten bei der TIMMS Studie für Deutschland, dass ebenfalls zwischen 13 und 18 % der Varianz der Mathematikleistung durch sozioökonomische Kompositionseffekte erklärt werden können. Ein sehr ähnliches Bild ergibt sich in dieser Hinsicht auch für Österreich. So belegten Biedermann et al. (2016) sowohl für die Primar- als auch Sekundarstufe, dass der sozioökonomische Status ein bedeutender Prädiktor sowohl für Mathematik als auch für Deutsch darstellt. Da zudem ein Zusammenhang zwischen der Vergabe von SPFs und dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen besteht, sollten entsprechende Untersuchungen auch diese Art von Kompositionseffekten in den Berechnungen berücksichtigen, was bisher allerdings bei Weitem nicht in allen Untersuchungen der Fall war (Shifrer et al., 2011).

Daneben spielen eine Vielzahl an weiteren individuellen als auch schulischen Einflussfaktoren (Geschlecht, Qualität des Unterrichts, kognitive Leistungsfähigkeit, Selbstkonzept etc.) eine Rolle bei der schulischen Leistung. Sowohl für Lesen als auch für Mathematik wurden dabei entsprechende Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und Schulleistung nachgewiesen. Für das Lesen zeigen eine Reihe von internationalen Large-scale-Studien, dass Mädchen im Durchschnitt deutlich besser abschneiden als dies Jungen tun (Reilly et al., 2018). Im Gegenstand Mathematik ist die Richtung dieses Zusammenhangs diametral, zumindest für Österreich. Für PISA 2015 erreichen Jungen im Schnitt 27 Punkte mehr als Mädchen; ein Ergebnis, das auch über den Zeitverlauf vergleichsweise stabil ist (Suchan & Breit, 2016). Des Weiteren spielt auch der Kindergartenbesuch eine Rolle für das Leseverständnis. Dabei zeigt sich länderübergreifend, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs einen positiven Zusammenhang mit dem Leseverständnis auf-

weist: Je länger Schüler*innen den Kindergarten besuchen, desto besser ist ihr späteres Leseverständnis (Anders, 2013). Schließlich konnten bezüglich des Selbstkonzepts auch hier positive Zusammenhänge zwischen dem fachlichen Selbstkonzept und der Schulleistung (neben anderen Faktoren wie etwa der Motivation) festgestellt werden (Wagner et al., 2008).

Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit untersucht für die österreichische Primarstufe, welchen Einfluss die Anwesenheit von Schüler*innen mit SPF auf das Abschneiden der übrigen Schüler*innen in der Klasse bei den Bildungsstandardüberprüfungen hat. Gleichzeitig wurden der sozioökonomische Status (sowohl bei Leseverständnis als auch bei Mathematik) und das Selbstkonzept in der Klasse (nur für die Daten der BISt-Deutsch) in die Analysen miteinbezogen. Dazu wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Beeinflusst die Anzahl/Anwesenheit von Schüler*innen mit diagnostiziertem SPF das Abschneiden der übrigen Schüler*innen im Klassenverbund bei der BISt-Überprüfung für Deutsch (Leseverständnis) und Mathematik?
   a) Existiert in diesem Zusammenhang ein möglicher positiver/negativer linearer Zusammenhang?
   b) Unterscheiden sich mögliche Effekte bei leistungsschwachen Schüler*innen ohne SPF von jenen bei leistungsstarken Schüler*innen?
2. Wie stark sind mögliche Effekte auf die Leistungserreichung vor allem auch im Vergleich mit bekannten Kompositionseffekten wie etwa dem sozio-ökonomischen Status (Leseverständnis und Mathematik) oder dem Selbstkonzept (nur für das Leseverständnis).

Daneben wurde noch eine Reihe von Individualvariablen (Geschlecht, Alter und für das Leseverständnis zusätzlich die Dauer des Kindergartenbesuchs und das Selbstkonzept) in den Regressionsmodellen berücksichtigt, die einen bekannten Zusammenhang mit den Leistungsvariablen aufweisen.

Methode

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine Reihe von Mehrebenenmodellen, basierend auf den Daten der Bildungsstandardüberprüfungen Mathematik 2013 (M4-2013) und Deutsch 2015 (D4-2015) für die vierten Schulstufen, berechnet. Alle Berechnungen wurden mittels des R-Packages „BIFIESurvey" in R-Studio durchgeführt. Dabei wurden die Berechnungen zuerst an einem vom IQS zur Verfügung gestellten Subsample mit ca. 4000 Schüler*innen durchgeführt. Anschließend wurde der dabei generierte Code auf die Gesamtdatensätze angewandt. Es handelt sich daher um eine Sekundärdatenanalyse bereits vorhandener Daten. Aus diesem Grund unterschieden sich die Modelle für Deutsch und Mathematik auch etwas voneinander (unterschiedliche Prädiktoren), da bei beiden Standardüberprüfungen nicht die gleichen Variablen erhoben wurden.

Stichproben

Im Folgenden werden die Stichprobencharakteristika jeweils getrennt für Deutsch und Mathematik dargestellt. Resampling-Methoden und Multiple Imputations wurden zur Schätzung der Sampling-Varianz und zur Schätzung von fehlenden Werten herangezogen. Für eine detaillierte Beschreibung der verwendeten Methoden siehe auch BIFIE (2013).

Mathematik

Insgesamt nahmen 73.655 Schüler*innen an der BISt Überprüfung Mathematik für die vierten Schulstufen im Jahr 2013 teil. Die in dieser Untersuchung verwendeten Daten stellen daher eine Gesamterhebung aller Viertklässler*innen für das Jahr 2013 dar, unter Ausschluss der außerordentlichen Schüler*innen und jenen mit diagnostiziertem SPF. Die getesteten Schüler*innen besuchten insgesamt 4.904 Klassen in 3.048 Schulen. Ca. 51 % der Schüler*innen waren weiblich und im Durchschnitt waren die teilnehmenden Schüler*innen 10,34 Jahre alt (SD: 0,45).

Deutsch

Bei der BISt-Testung für Deutsch der vierten Klassen 2015 nahmen insgesamt 75.341 Schüler*innen teil. Diese Schüler*innen besuchten insgesamt 4.927 Klassen in insgesamt 2.994 Schulen. Im Schnitt waren die Schüler*innen 10,36 Jahre alt (SD: 0,46). 49,4 % der getesteten Schüler*innen waren weiblich und ca. 81 % gaben Deutsch als Muttersprache an. Analog zur BISt-Testung für Mathematik stellen die verwendeten Daten eine Gesamterhebung aller Viertklässler*innen für das Jahr 2015 dar, ebenfalls unter Ausschluss der außerordentlichen Schüler*innen und jenen mit diagnostiziertem SPF.

Variablen

Als abhängige Variablen wurden jeweils das Leseverständnis für den Deutsch-Datensatz und die Standard-Scores in Mathematik für den Mathematikdatensatz herangezogen. Beide abhängige Variablen weisen eine Normalverteilung auf (Mathematik: M=533,17, SD=99,89; Deutsch: M=523, SD=100,48). Der Interquartilsabstand, jener Wert, in dem 50 % der getesteten Schüler*innen liegen, beträgt für Deutsch 454–594 und für Mathematik 464–603.

Neben dem Geschlecht und der Erstsprache der Schüler*innen wurde auch eine Reihe sozialer Hintergrundvariablen, wie etwa Bücher im Haushalt, Ausbildung der Eltern bzw. der Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) des Elternhauses sowohl für Deutsch als auch Mathematik, einbezogen. Für Deutsch wurde dazu ein Sozialstatus-Index gebildet, der sich aus dem HISEI, den Büchern im Haushalt und der Ausbildung der Eltern zusammensetzt, während in den Mathematikmodellen diese Variablen getrennt berücksichtigt wurden.[1] Zudem wurde für den Deutschdatensatz auch die Dauer des Kindergartenbesuchs als Individualvariable herangezogen.

Neben diesen Variablen zum individuellen Hintergrund wurden auch spezifische Variablen für den jeweiligen Gegenstand in den dazugehörigen Modellen verwendet. In den Modellen für das Leseverständnis sind das die Dauer des Kindergartenbesuchs und das Selbstkonzept im Gegenstand Deutsch. Das Selbstkonzept wurde mittels eines Likert-skalierten Instruments erhoben, aus welchem anschließend ein Mittelwert gebildet wurde (M=3,1; SD=0,8, siehe auch Krammer et al., 2021). Zudem wurde für die Berechnungsmodelle zur Deutschstandardüberprüfung auch die Klassengröße (Anzahl der Schüler*innen einer Klasse) berücksichtigt.

Für den Mathematikdatensatz waren keine Angaben zum Selbstkonzept der getesteten Kinder vorhanden. Stattdessen konnten jedoch in den Rechenmodellen Angaben zur Anzahl der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch verwendet werden.

Die Anzahl der Schüler*innen mit SPF wurde als unabhängige Variable auf Klassenebene genutzt. Von den 4.927 an der Standardtestung für Deutsch teilnehmenden Klassen hatten 76,6 % keine Schüler*innen mit SPF, 13 % ein Kind mit diagnostiziertem SPF, 4 % zwei Schüler*innen mit SPF und ca. 5 % drei oder mehr. Relativ ähnliche Zahlen ergeben sich für die Standardtestung in Mathematik. In 75 % der 4.904 getesteten Klassen gab es keine Schüler*innen mit diagnostiziertem SPF, in 12 % der Klassen ein Kind mit SPF, in 5 % zwei Kinder und in etwas mehr als 5 % drei oder mehr.

1 Bildung Sozial Status Index: $S = 1/6^*(z(HISEI_{Eltern}) + z(HISEI_{Schüler^*innen}) + z(BBücher_{Eltern}) + z(Bücher_{Schüler^*innen})) + 1/3^* z(Ausbildung_{Eltern})$

Modelle

Um den Einfluss der Klassenebene adäquat zu berücksichtigen, wurde eine Reihe von Mehrebenenmodellen jeweils getrennt für beide Datensätze berechnet. Die mathematische Formulierung für das allgemeine Modell (1) und das Leermodell ist sowohl für Deutsch als auch für Mathematik ident. Wobei yij die abhängige Variable (Standardscores für Deutsch oder Mathematik), Xij die festen Effekte und Zij die Zufallseffekte darstellt.

$$y_{ij}=X_{ij}\gamma + Z_{ij}\mu_j + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

$$y_{ij}=X_0\gamma + Z_0\mu_j + \varepsilon_{ij} \quad \text{(Leermodell)}$$

Die mathematische Formulierung von Individual- und Klassenebene unterscheidet sich aufgrund unterschiedlicher Variablen voneinander. Für Mathematik wurden folgende Modelle formuliert:

$$y_{ij}=X_{i(\text{Geschlecht, Alter, Bildung Eltern, Bücher, HISEI})j}\gamma + Z_0\mu_j + \varepsilon_{ij} \quad (2)$$

$$y_{ij}=X_{ij(\text{Anzahl Schüler SPF, Anteil Erstsprache})}\gamma + Z_0\mu_j + \varepsilon_{ij} \quad (3)$$

$$y_{ij}=X_{i(\text{Geschlecht, Alter, Bildung Eltern})\, j(\text{Anzahl Schüler SPF, Anteil Erstsprache})}\gamma + Z_0\mu_j + \varepsilon_{ij} \quad (4)$$

Die Modelle drei und vier stellen jeweils das Individualmodell und das Klassenmodell dar, Modell fünf schließlich das beide Ebenen umfassende Gesamtmodell. Dieses Gesamtmodell wurde für den Gesamtdatensatz (4) und auch jeweils auf zwei nach der Leistungsvariable gefilterte Datensätze, je für das untere und obere Leistungsquartil, berechnet, wobei zudem auch die Anzahl der Schüler*innen mit diagnostiziertem SPF dichotomisiert wurde (Modelle 5 ein*e Schüler*in mit SPF in der Klasse, Modell 6 zwei bzw. drei Schüler*innen mit SPF in der Klasse, Modell 7 vier Schüler*innen mit SPF in der Klasse).

Für den Deutschdatensatz wurden neben dem Alter und dem Geschlecht eine aggregierte Sozialstatus-Variable und das Selbstkonzept auf Individualebene verwendet (Modell 8). Im Gegensatz zum Mathematikdatensatz wurden Individual- und Klassenebene gleich zu einem Gesamtmodell zusammengefasst (9)

$$y_{ij}=X_{i(\text{Geschlecht, Alter, Sozialstatus, Selbstkonzept, Erstsprache})j}\gamma + Z_0\mu_j + \varepsilon_{ij} \quad (8)$$

$$y_{ij}=X_{i(\text{Geschlecht, Alter, Sozialstatus, Selbstkonzept, Erstsprache})\, j(\text{Anzahl Schüler SPF, Klassengröße, Sozialstatus Klasse, Selbstkonzept Klasse})}\gamma + Z_0\mu_j + \varepsilon_{ij} \quad (9)$$

Analog zum Vorgehen beim Mathematikdatensatz wurden die jeweiligen Berechnungen des Gesamtmodells ebenfalls auf nach der Leistungsvariable gefilterten Datensätzen durchgeführt (Modelle 10 und 11 für unteres und oberes Leistungsquartil, ohne Dichotomisierung der Schüler*innen mit SPF).

Ergebnisse

In Abbildung 1 sind die Verteilung der Mittelwerte der Standardüberprüfung in Mathematik, jeweils nach Anzahl der Schüler*innen mit SPF in der Klasse, deskriptiv dargestellt.

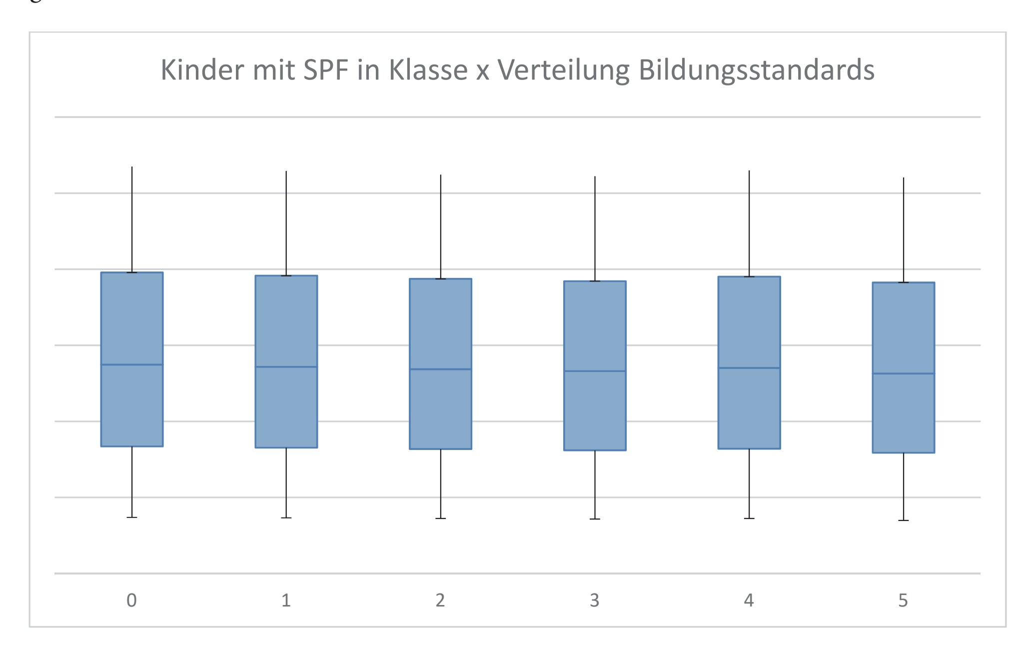


Abb. 1: Anzahl der Schüler*innen mit SPF in der Klasse x Standardachievement Mathematik Mitschüler*innen.

Betrachtet man die in Abbildung 1 dargestellten Mittelwerte, zeigen sich nur sehr geringfügige Unterschiede der Mittelwerte zwischen Klassen ohne Schüler*innen mit diagnostiziertem SPF und Klassen, in denen jeweils zwischen einer und fünf Schüler*innen mit SPF anwesend sind. So beträgt der Mittelwertsunterschied bei der Standarderreichung für Mathematik in Klassen ohne Schüler*innen mit SPF 537 Punkte, bei Klassen mit einer Schüler*in mit SPF 531 Punkte und bei Klassen mit 4 Schüler*innen ebenfalls 531 Punkte. Für Deutsch ergibt sich ein relativ identes Bild der Verteilung der Klassenmittel-

werte nach Anzahl der Schüler*innen mit SPF in der Klasse, auf die Darstellung wird daher hier verzichtet.

In Tabelle 1 sind die Koeffizienten der Regressionsmodelle für den Mathematikdatensatz dargestellt. Auf Angabe der Signifikanzniveaus wurde verzichtet, da es sich um einen Volldatensatz handelt.

Tab. 1: Koeffizienten Mathematikdatensatz

	Leer-modell	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Individualebene							
Geschlecht		18,22		18,05	3,59	3,6	3,6
Alter		-29,35		-28,51	-13,27	-13,28	-13,30
Ausbildung Eltern		5,18		5,25	0,63	0,63	0,63
Bücher Haushalt		15,49		14,91	2,69	2,69	2,69
HISEI		0,84		0,82	0,24	0,25	0,25
Klassenebene							
Anzahl Schü-ler*innen SPF			-1,29	-0,73	-0,20	1,18	3,82
Erstsprache n, Deutsch			-3,72	-2,44	-1, 09	-1,09	-1,09
R2-Level 2	0	0,23	0,26	0,44	0,32	0,32	0,32
R2-Level 1	0	0,17	0	0,17	0,03	0,03	0,03
ICC's	0,18	0,14	0,14	0,12	0,07	0,07	0,07

Insgesamt erklären die Modelle hinsichtlich des Mathematikachievements bis zu 17 % der Varianz in der Mathematikleistung auf der Individualebene und bis zu 44 % der Varianz auf Klassenebene. Mit einem Intra-class Korrelationskoeffizient von 0,18 können 18 % der Varianz durch Klassenebeneneffekte (between class) erklärt werden und 83 % durch Prädiktoren, die innerhalb einer Klasse wirken (within class effects). Die Varianzerklärung steigt bis Modell vier an (vollständiges Modell am kompletten Datensatz) und

sinkt anschließend bei den Modellen fünf bis sieben wieder ab. Dies ist dadurch erklärbar, dass bei den letzten drei Modellen nur Daten von Schüler*innen aus dem unteren Leistungsquartil verwendet wurden und dadurch der verwendete Datensatz in Umfang und Varianz deutlich eingeschränkt ist.

In Tabelle 2 sind die Koeffizienten für den Deutschdatensatz abgebildet. Auf die Angaben des Signifikanzniveaus wurde wiederum verzichtet.

Tab. 2: Koeffizienten Deutschdatensatz

	Leermodell	Modell 8	Modell 9	Modell 10	Modell 11
Individualebene					
Geschlecht (männlich)		-18,65	-19,49	-10,65	-8,1
Alter		-19,59	-18,41	-12,11	1,81
Erstsprache (1: Deutsch; 2: Andere)		26,41	24,99	10,30	7,30
Kindergartenbesuch		11,61	11,46	5,31	4,08
Sozialstatus		14,51	11,43	3,24	6,36
Selbstkonzept		37,01	37,78	11,52	17,08
Klassenebene					
Anzahl SuS SPF			-0,98	0,13	-0,32
Klassengröße			-0,73	-0,34	-0,31
Sozialstatus Klasse			24,53	9,03	9,21
Selbstkonzept Klasse			16,37	3,56	6,37
R^2-Level 2	0	0,37	0,57	0,74	0,55
R^2-Level 1	0	0,35	0,34	0,10	0,11
ICC	0,17	0,13	0,11	0,07	0,05

Ähnlich wie beim Mathematikmodell können mit einem ICC von 0.17 ca. 17 % der Varianz durch Klassenebeneneffekte (between class) erklärt werden und 82 % durch Prädiktoren, die innerhalb einer Klasse wirken (within class effects). Insgesamt erklären die Modelle bis zu 35 % der Varianz in den Standard-Scores für Deutsch auf der Individualebene und bis zu 74 % der Varianz auf Klassenebene. Die höhere Varianzerklärung bei den Deutschmodellen liegt zu einem Großteil an der Berücksichtigung der Variablen Selbstkonzept und auch Sozialstatus auf Klassenebene, die bei den Mathematikmodellen fehlen.

Diskussion

Insgesamt zeigt schon der deskriptive Vergleich der Klassenmittelwerte für Mathematik nur sehr geringe Unterschiede bei der Leistungserreichung von Schüler*innen in Klassen mit Kindern mit SPF und Klassen ohne Kinder mit SPF (6 Punkte Unterschied zwischen Klassen mit Kindern mit SPF und Klassen ohne Kinder mit SPF für Mathematik). Zudem ist, auf Basis der Daten, auch nicht von einem linearen Zusammenhang auszugehen, also dass ein Mehr an Kindern mit SPF zu einer stetigen Verschlechterung/Verbesserung der Standarderreichung der Mitschüler*innen führt. Diese Ergebnisse werden auch von den durchgeführten Mehrebenenmodellen gestützt.

Auch die Ergebnisse der Mehrebenenregression zeigen nur geringe Effekte der Anzahl der Schüler*innen mit SPF auf das Abschneiden ihrer Kolleg*innen bei der BISt-Überprüfung sowohl für Deutsch als auch für Mathematik. Für die BISt-Überprüfung in Mathematik reichen die Beta-Koeffizienten dabei von -1,29–3,82 und für die BISt-Überprüfung in Deutsch von -0,98–0,13 für die einzelnen Modelle. Das bedeutet, zum Beispiel für Modell 4 bei der Mathematikstandardüberprüfung, dass die Erhöhung der Anzahl der Schüler*innen mit SPF im Schnitt zu einer Verringerung der Mathematikleistung der übrigen Schüler*innen in einer Klasse um -0,73 Punkte führt. Setzt man dies in Beziehung zur Verteilung der Mathematikleistung (M=533; SD: 99,89), ist davon auszugehen, dass es sich dabei nur um einen sehr geringen Effekt handelt, der in der Praxis kaum von Bedeutung sein wird. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich dabei für Deutsch, wo etwa bei Modell neun die Erhöhung der Anzahl der Schüler*innen mit SPF zu einer Verringerung der Standard-Scores ihrer Mitschüler*innen von ca. einem Punkt führt. Bei einem Mittelwert von 523 Punkten (SD=100,48) kann hier ebenfalls von einer vernachlässigbaren Effektstärke ausgegangen werden.

Gleichzeitig kann je nach Modell die Anwesenheit von Schüler*innen mit SPF auch zu einem positiven Effekt auf die Leistungserreichung bei der Standardüberprüfung haben. So etwa bei den Modellen sechs und sieben jeweils für das untere Leistungsquartil in Mathematik (Koeffizienten: 1,18–3,82) oder etwa bei Modell zehn für das untere Leistungsquartil in Deutsch (Beta: 0,13). Das bedeutet, dass bei diesen Modellen die Erhöhung der Anzahl der Schüler*innen mit diagnostiziertem SPF in einer Klasse sogar zu einer Erhöhung der Standard-Scores bei ihren Mitschüler*innen führt. Damit ist analog zu den

negativen Beta-Koeffizienten davon auszugehen, dass zwar inklusive Beschulungsmodelle einen positiven Effekt auf die Leistungserreichung gerade beim unteren Leistungsquartil aufweisen (sowohl für Leseverständnis als auch Mathematik), dass jedoch die Stärke dieses Effekts ebenfalls in der Praxis vernachlässigbar ist.

Schließlich kann damit auch die Frage nach einem linearen Zusammenhang zwischen Anzahl der Schüler*innen mit SPF und die Leistungserreichung ihrer Mitschüler*innen endgültig verneint werden. Vielmehr scheint es sich um einen nicht-linearen Effekt zu handeln, der je nach betrachteter Population sowohl positive als auch negative Werte annehmen kann. In beiden Fällen dürfte jedoch die Stärke des Effekts in der Praxis keine Rolle spielen. Damit sind die Ergebnisse hinsichtlich der Auswirkungen inklusiver Beschulungsmodelle auf die Leistungserreichung der Schüler*innen ohne SPF in einer Schulklasse sowohl von der Richtung als auch von der Stärke vergleichbar mit jenen in der Literatur bzw. mit jenen in anderen Bildungssystemen (Szumski et al., 2017).

Im Gegensatz dazu weist der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen, auf individueller Ebene (Mathematik und Deutsch) und als Klassenkompositionsmerkmal (nur für das Leseverständnis), einen von der Stärke her signifikanten Effekt auf, sowohl hinsichtlich der Standarderreichung in Mathematik als auch in Deutsch. Dies zeigt sich auch bei der Varianzerklärung der einzelnen Variablen. Während die Anzahl der Schüler*innen mit SPF gerade für 1 % Varianzerklärung verantwortlich ist, beträgt sie beim sozioökonomischen Status bis zu 17 % (inklusive Selbstkonzept) bei der Standarderreichung Deutsch. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen aus der Literatur, für Deutsch (Niklas & Schneider 2013; Philipp, 2011; Rodriguez-Brown, 2011) wie auch für Mathematik (Biedermann et al., 2016; Sirin, 2005). Im Gegensatz dazu weisen die Klassenlevelvariablen „Klassengröße" (für Deutsch) und „Anzahl der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch" (Mathematik) zwar für (fast) alle Modelle negative Beta-Koeffizienten auf, allerdings nur in einer vergleichbaren Größe wie die Anzahl der Schüler*innen mit SPF. In der Praxis dürften daher die Auswirkungen dieser beiden Prädiktoren einen von der Stärke her sehr überschaubaren Effekt auf das Standardachievement der Schüler*innen einer Schulklasse haben.

Hinsichtlich der Auswirkungen des Selbstkonzepts auf die Leseleistungen entsprechen die Ergebnisse, sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene, den Erwartungen. Auf Individualebene führt, je nach Modell, die Erhöhung des Selbstkonzepts um einen Punkt zu einem Anstieg des Leseachievements bei der Standardüberprüfung von 11 bis 37 Punkten. Auch auf Klassenebene ist der Anstieg mit 4–16 Punkten relativ stark ausgeprägt und deutlich stärker als der Zusammenhang zwischen Anzahl der Schüler*innen mit SPF und der Leistungserreichung bei der Standardüberprüfung der übrigen Schüler*innen in der Klasse.

Die Ergebnisse bezüglich der Individualvariablen Geschlecht und Alter entsprechen den Erwartungen. Mädchen zeigen eine deutlich bessere Leseleistungen als Jungen (je nach

Modell zwischen 8 und 20 Punkten Differenz), während Schüler bessere Mathematikleistungen zeigen als Schülerinnen (je nach Modell zwischen 3 und 18 Punkte). Relativ deutliche Effekte ergaben sich zudem auch für das Alter, wobei diese bei der Standardüberprüfung in Deutsch und Mathematik in Stärke und Richtung relativ ident sind. Mit steigendem Lebensalter schneiden die Schüler*innen im Schnitt daher deutlich schlechter bei der Standardüberprüfung ab, als dies jüngere Schüler*innen tun. Für die Modelle für die Standardüberprüfung Deutsch wurde zudem auch die Dauer des Kindergartenbesuchs berücksichtigt. Auch hier wiederum entsprachen die Ergebnisse den Erwartungen (Anders, 2013). Die positiven Beta-Koeffizienten zeigen deutlich eine durchschnittliche Zunahme der Leseleistung, je länger die betreffenden Schüler*innen den Kindergarten besuchten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieses Beitrags daher, dass der Einfluss der Anwesenheit von Schüler*innen mit SPF auf die Leistungserreichung ihrer Mitschüler*innen sowohl bei der Standarderreichung in Deutsch als auch in Mathematik je nach Subpopulation sowohl positiv als auch negativ sein kann und zudem in seiner Stärke sehr überschaubar ist bzw. in der Praxis keine Rolle spielt. Die Befürchtung, dass die Anwesenheit von Schüler*innen mit diagnostiziertem SPF negative Auswirkungen auf die Leistungserreichung ihrer Mitschüler*innen nach sich zieht, lässt sich anhand der empirischen Daten – zumindest für die Primarstufe – in keiner Weise bestätigen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass inklusive Klassensettings auch auf die Leistungserreichung von bestimmten Subpopulationen eine positive Wirkung aufweisen, auch wenn die Stärke dieses Effekts ebenfalls sehr gering ausfällt.

Literatur

Anders, Y. 2013. Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher Institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *16*, 237–275. https://www.doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5

Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 133–174). Leykam.

BIFIE. 2013. Standard Setting Mathematik. Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik 4. Schulstufe. https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/technische-dokumentation/

Dessemontet, R. S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of Inclusion on the Academic Achievement and Adaptive Behaviour of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(6), 579–587. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x

Cosier, M., Causton-Theoharis, J. & Theoharis, G. 2013. Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 34*(6), 323–332. http://www.doi.org/10.1177/0741932513485448.

Groeneveld, I., and M. Knigge. 2015. Moderation primärer sozialer Disparitäten im Leseverständnis in Abhängigkeit vom wahrgenommenen Verhalten der Lehrkraft und der Klassenzusammensetzung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *5*(1), 51–72. http://www.doi.org/10.1007/s35834-014-0115-7

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Haupt.

Hanushek, E. A., Kain,J. F. & Rivkin, S. G. (2002). Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, *84*(4), 584–599. http://doi.org/10.1162/003465302760556431.

Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M.-P. (2018). The Effect of Class Composition on Cross-curricular Competences – Students with Special Educational Needs in Regular Classes in Lower Secondary Education. *Learning and Instruction*, *58*, 80–87.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of their Peers. *Educational Research*, *49*(4), 365–382. https://www.doi.org/10.1080/00131880701717222

Krammer, M., Seifert, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). The presence of students identified as having special needs as a moderating effect on their classmates' reading comprehension scores in relation to other major class composition effects. *Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1875320

Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B., Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2019). Inclusion and standards achievement: the presence of pupils identified as having special needs as a moderating effect on the national mathematics standards achievements of their classmates. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1573938

Kristoffersen, J. H. G., Krægpøth, M. V., Nielsen, H. S. & Simonsen, M. (2015). Disruptive School Peers and Student Outcomes. *Economics of Education Review*, *45*, 1–13.

Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 40–50. https://www.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001

Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Kohlhammer.

Reilly, D., Neumann, D. L. & Andrews, G. (2018). Gender Differences in Reading and Writing Achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*. Advance online publication. http://www.doi.org/10.1037/amp0000356

Rodriguez-Brown, F. V. (2011). Family Literacy. A Current View of Research on Parents and Children Learning Together. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Hrsg.), Handbook of Reading Research. Volume IV. (S. 726–753). Routledge.

Ruijs, N. (2017). The Impact of Special Needs Students on Classmate Performance. *Economics of Education Review, 58*, 15–31. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.002

Shifrer, D., Muller, C. & Callahan, R. (2011). Disproportionality and Learning Disabilities: Parsing Apart Race, Socioeconomic Status, and Language. *Journal of Learning Disabilities, 44*(3), 246–257. http://www.doi.org/10.1177/0022219410374236

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Stubbe, T., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Kapitel 10 – Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMMS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 300–317). Waxmann.

Suchan, B. & Breit, S. (2016*). Pisa 2015: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.

Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski,M. (2017). Academic Achievement of Students without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, *21*, 33–54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004

Wagner, W., Helmke, A., Schrader, F. W., Eichler, W., Thomè, G. & Willenberger, H. (2008). Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch. In DESI-Konsortium [Hrsg.], *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Ergebnisse der DESI Studie (S. 231–243). Beltz.

Flucht im inklusiven schulischen Kontext

Edvina Bešić & Doris Leipold

Abstract

Flucht und Migration sind viel diskutierte Themen. Nicht nur im gesellschaftlich-politischen, sondern auch im schulischen Kontext werden diese Themen meist stereotypisiert und problembehaftet dargestellt.

Um den vorherrschenden Problemdiskurs kritisch zu hinterfragen, ist es notwendig, Flucht und Migration explizit zum Bildungsgegenstand zu machen und Schüler*innen eine intensivere Beschäftigung mit diesen Themen zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem Projekt, welches sich zum Ziel setzte, das Thema Flucht in der Sekundarstufe aufzugreifen und Unterrichtsideen zu diesem Thema zu entwickeln.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 95–110
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_7

Einleitung

Wanderungsbewegungen über Grenzen hinweg waren und sind Teil des gesellschaftlichen sozialen Gefüges (Mecheril, 2016). Im gesellschaftlich-politischen Kontext werden Migrationsphänomene aber häufig stereotypisiert und über einen Problem- oder Kosten-Nutzen-Diskurs beschrieben. So wurden Flucht und Migration nach einer „Welle der Solidarität“ im Jahr 2015 zu einer „Sicherheitsfrage“ (Scheibelhofer, 2017). Dieser Diskurs findet sich auch im schulischen Kontext wieder.

Im schulischen Alltag machen Kinder mit Migrations- oder Fluchterfahrungen aufgrund dieses Differenzmerkmales Diskriminierungserfahrungen (Initiative für ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen [IDB], 2020). Die Thematik durchzieht alters- und schulstufenunabhängig den pädagogischen Schulalltag. Insbesondere ethnische Herkunft und Religionszugehörigkeit stellen Angriffspunkte dar (Sauer & Ajanovic, 2012), die durch negative und tendenziöse mediale Darstellung von Menschen auf der Flucht begünstigt werden (Bešić et al., 2020). Das Recht auf Bildung ohne jede Diskriminierung aufgrund von unterschiedlichen Differenzmerkmalen steht laut der Inklusionsdefinition der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2005) allen Personen zu. Daher ist es wichtig, die Themen Flucht und Migration frühzeitig zum Bildungsgegenstand zu machen und den vorherrschenden Problemdiskurs kritisch zu hinterfragen.

Die angesprochenen Problematiken wurden im Rahmen des Projektes „Das Boot – Eine Fluchtgeschichte“ in der Sekundarstufe I mit einer 2. Klasse (6. Schulstufe) im inklusiven Klassensetting aufgegriffen. Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Didaktik (Reich, 2012) und unter Berücksichtigung des Konzepts der Entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 1995) griff ein Lehrer*innenteam das Thema auf und entwickelte in enger Kooperation mit den Lernenden und Kolleg*innen aus sämtlichen Fachbereichen in multiperspektivischer Herangehensweise differenzierte Ideen für den Unterricht. Das Buch „Das Boot: Eine Fluchtgeschichte“ (Bešić & Bešić, 2019) stellte die Ausgangsbasis dafür dar, die konkrete methodisch-didaktische Umsetzung wird in diesem Beitrag umrissen.

Ziel des Projektes war es, Unterrichtsideen zum Thema „Flucht“ anhand folgender vier Kriterien herzustellen: 1. Orientierung an aktuellen BNE-Bildungskonzepten und damit verbundenen Bildungszielen; 2. Anschlussfähigkeit an Schule; 3. Methodisch-didaktische Gestaltung und 4. Multiperspektivität (Roncevic & Hoffmann, 2020).

Die Unterrichtsideen und -materialien wurden seitens der Lehrpersonen projektimmanent reflektiert. Wichtige Aspekte dieser Reflexion, wie z. B. Unsicherheit im Umgang mit dieser Thematik, Bedenken im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen etc. werden im Beitrag aufgegriffen.

Der konkreten Projektbeschreibung geht im Beitrag ein Überblick über Flucht und Migration voran, in welchem auf die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Zahlen über die Flüchtlingssituation in Österreich und die schulischen Integrationsmaßnahmen eingegangen wird, um diesbezügliche Herausforderungen und Chancen für Schulen zu verdeutlichen. Darauffolgend wird die Umsetzung des Projektes in der Sekundarstufe beschrieben. Im Beitrag finden sich konkrete Vorschläge zur Verankerung der Themen Flucht und Migration in der Sekundarstufe. Hierbei nimmt die Perspektive der Lehrpersonen eine wichtige Rolle ein, da die Empfehlungen aus deren Unterrichtsreflexionen abgeleitet wurden.

Flucht und Migration in Österreich zwischen Assimilation und Integration

Obgleich der langen Einwanderungsgeschichte und dem Faktum, dass 17,7 % der österreichischen Bevölkerung (rund 1.586.709 Personen, Statistik Austria, 2022a) eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische haben, verstand sich Österreich nie als sogenanntes „Einwanderungsland" (Sauer & Ajanovic, 2012). Bis in die 1980er-Jahre betrachtete man die Einwanderungspolitik als reine Arbeitsmarktpolitik (Wets, 2006). Die sogenannten „Gastarbeiter" wurden weitgehend als temporäre Arbeitskräfte betrachtet, die das Land wieder verlassen würden (Luciak, 2008). Auch die Schulpolitik bezüglich ihrer Kinder basierte auf dieser anfänglichen Annahme. Nach ihrer Revidierung wurde Assimilation zum politischen Leitsatz innerhalb des Schulsystems (Luciak & Biewer, 2011).

Assimilation bedeutet die Aufgabe der eigenen kulturellen Identität, um sich in die neue (Aufnahme-)Gesellschaft einzufügen (Berry, 1997). Nach Guimond et al. (2014) ist dieser Druck, „sich einem einzigen kulturellen Standard und einer einzigen Identität anzupassen" von Ungleichheiten geprägt (S. 147) und von der Annahme geleitet, dass Migrant*innen „sich dem anpassen sollten, was wir tun, weil ‚wir' es besser wissen als ‚sie'" (S. 148). Dies führt zur weiteren Annahme, dass Migrant*innen nur dann eine Bereicherung für die autochthone Gesellschaft darstellen, solange sie sich der Sprache, den Bräuchen und der Lebensweise dieser anpassen (Ros I Sole, 2013). Integration als Gegenstück zur Assimilation ermöglicht Menschen „ein gewisses Maß an kultureller Integrität zu bewahren" (Berry, 1997, S. 9) und sich sowohl mit der Herkunftskultur als auch mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft zu identifizieren (d. h. ihre sich überschneidenden Identitäten zu behalten) (ebd.).

Menschen mit Migrationshintergrund, Flüchtlinge, Asylsuchende – Begriffsklärungen

Neben den beschriebenen Begriffen ist es auch wichtig, den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund" zu definieren, welcher sich in Österreich auf Menschen bezieht, die selbst oder deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden (Luciak & Biewer, 2011). Mit diesem Begriff werden somit die Erstsprache und der Staatsbürgerschaftsstatus spezifiziert und eine Trennlinie zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gezogen. Im Schuljahr 2020/21 sprachen 27,2 % der Schüler*innen (306.290 Kinder) der gesamten Schulbevölkerung eine andere Erstsprache als Deutsch und 17,5 % (200.148 Kinder) hatten eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische (Statistik Austria, 2022b).

Obwohl es zwischen und innerhalb der Gruppen von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund Unterschiede gibt, werden diese beiden Gruppen oft unter dem Begriff „Migrant*innen" zusammengeführt. Menschen mit Fluchterfahrungen sind in der Regel auf der Flucht vor bewaffneten Konflikten oder Verfolgung. Um unerträgliche Situationen zu überwinden, suchen sie Sicherheit in nahegelegenen Ländern „und werden so international als ‚Flüchtlinge' mit Zugang zu Unterstützung durch Staaten, United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] und anderen Organisationen anerkannt" (UNHCR, 2016, n. p.). Die Anerkennung als Flüchtling basiert auf der Tatsache, dass die Rückkehr einer Person in ihr Heimatland zu gefährlich wäre. Daher benötigt die Person Schutz – Asyl – anderswo. Im Falle von Flüchtlingen könnte eine Verweigerung des Asyls potenziell tödliche Folgen haben. Der Hauptunterschied besteht also darin, dass Migrant*innen sich aus eigenem Antrieb dafür entscheiden, ihr Herkunftsland zu verlassen, um ihre Lebenssituation zu verbessern, während Flüchtlinge dazu gezwungen oder genötigt werden und nicht ohne Lebensgefahr in das Heimatland zurückkehren können. Wortwahl und terminologische Präzision sind in diesen Fällen von Bedeutung (UNHCR, 2016).

Ein weiterer wichtiger Begriff ist „Asylsuchende". Bei Flüchtlingen ist die „Flüchtlingseigenschaft bereits anerkannt", eine asylsuchende Person „steht noch vor diesem Schritt" und sucht in einem „fremden Land um Asyl, also Aufnahme und um Schutz vor Verfolgung" an (UNHCR, 2022, n. p.). Das Asylverfahren ist somit noch nicht abgeschlossen.

Im letzten Jahr (2021) wurden in Österreich 39.930 Asylanträge gestellt, überwiegend von Personen aus Syrien, Afghanistan, Irak, Iran und Pakistan. Ca. 30 % dieser Anträge stammen von Minderjährigen (Bundesministerium Inneres [BM.I], 2022). Die Anzahl der Kinder mit Fluchterfahrung im österreichischen Schulsystem ist nicht bekannt. Aus dem Bericht des Rechnungshofs (2019) geht hervor, dass es im Jahr 2017 4.239 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter (sechs bis 15 Jahre) in Österreich gab.

Kinder mit Fluchterfahrung im österreichischen Schulsystem

In Österreich besteht für jedes Kind im Alter von 6 bis 15 Jahren, das sich dauerhaft im Land aufhält, Schulpflicht im Sinne von Unterrichtspflicht (§ 1 Abs. 1 SchPflG). Ein dauerhafter Aufenthalt liegt vor, wenn sich eine Person bis auf Weiteres in Österreich aufhält oder die Absicht hat, im Land zu bleiben. Bei Asylwerber*innen und ihren Kindern wird davon ausgegangen, sobald der Asylantrag gestellt wurde. Kinder, die sich nur vorübergehend im Land aufhalten, haben zwar das Recht, in Österreich zur Schule zu gehen, sind dazu aber nicht verpflichtet (§ 17 SchPflG).

Schulische Maßnahmen

Österreich hat eine Reihe von Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit aller Schüler*innen im Schulsystem eingeführt. Dazu gehören strukturelle und pädagogische Reformen, wobei migrationsspezifische Themen hauptsächlich auf den Spracherwerb fokussieren (Nusche et al., 2009). Dies sind beispielsweise Sprachförderung in Deutsch und in den 20 am häufigsten gesprochenen Sprachen des Landes. Für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache können Schulen auch zusätzliche Sprachkurse anbieten (Bruneforth et al., 2015). Alphabetisierungsklassen und Unterricht in den Muttersprachen sind weitere Fördermaßnahmen (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2016).

Eine weitere Initiative sieht vor, dass Schüler*innen mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen für bis zu zwei Jahre als „außerordentliche Schüler*innen“ (a.o. Schüler*innen) eingestuft werden können. Mit dieser Einstufung werden diese Kinder, obwohl sie am Unterricht teilnehmen, in diesem Zeitraum nicht benotet (§4 SchPflG). Diese Regelung gilt auch für Schüler*innen mit Fluchterfahrung (BMB, 2016). Seit September 2018 werden a.o. Schüler*innen in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen unterrichtet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2019). Die Idee der Deutschförderklassen fördert das rechtspopulistische Gedankengut und verstärkt die Assimilationspolitik. Unbestritten ist das Beherrschen der deutschen Sprache wertvoll und wichtig für den Integrationsprozess in die österreichische Gesellschaft. Die Art und Weise jedoch, wie es zum Spracherwerb kommen soll, sollte hinterfragt werden. Van Avermaet (2009) argumentiert zum Beispiel, dass Sprachkenntnisse eher ein Ergebnis und nicht die Ursache von Integration sind. Das Erlernen der Sprache erhöht nicht unbedingt die Bildungschancen, sondern bietet vielmehr Zugang zu einer besseren Bildung, die den Spracherwerb fördert (ebd.). Es stellt sich die Frage, wie ein Land erwarten kann, dass Kinder mit Migrations- und/oder Fluchthintergrund sich „integrieren“ und Deutsch lernen, wenn sie im Schulsystem konsequent ausgegrenzt werden?

Österreich hat sich durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zu einer inklusiven Bildung verpflichtet, doch diese Vorstellungen von stärker segregierten Strukturen, in denen Deutschlernende separiert werden, entspricht nicht dem Ansatz inklusiver Bildung. Inklusive Bildung ermöglicht allen Kindern Zugang zu einem breiteren

Spektrum an Bildungs- und Sozialmöglichkeiten, wobei der Schwerpunkt auf einer qualitativ hochwertigen Bildung, Menschenrechten, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit liegt (Armstrong et al., 2011). In der Inklusion gibt es keinen Platz für Diskriminierung, Ausgrenzung und Segregation. Mit den beschriebenen Maßnahmen wurde, entgegen den Behauptungen der Regierung, das Bildungssystem nicht zum Wohle der vielfältigen Schüler*innenschaft geändert (BMBWF, 2019), stattdessen wurden das derzeit stark segregierende Bildungssystem verstärkt und strukturelle Diskriminierung gefördert.

Das Recht auf Bildung ohne jede Diskriminierung steht allen Personen zu (UNESCO, 2005). Daher ist es wichtig, auch die Themen Flucht und Migration zum Bildungsgegenstand zu machen und damit Diskriminierungstendenzen entgegenzuwirken. Im Rahmen des Projektes „Das Boot: Eine Fluchtgeschichte" (https://www.forschungslandkarte.at/tag/boot/) fand diese Auseinandersetzung im Bereich der Sekundarstufe statt. Im Folgenden werden einerseits der theoretische Hintergrund des Projektes und andererseits seine Umsetzung beschrieben.

Flucht als Unterrichtsthema

Unter Einbeziehung und Mitwirkung des gesamten Lehrer*innenteams einer Inklusionsklasse an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark wurde im Projekt „Das Boot – Eine Fluchtgeschichte" ausgehend vom Buchimpuls anhand des gleichnamigen Buches (Bešić & Bešić, 2019) über mehrere Wochen hinweg mit Schüler*innen einer 6. Schulstufe am Thema Flucht mit seinen vielfältigen Aspekten gearbeitet. Ausgehend von den Interessen und Fragestellungen der Schüler*innen fand projektorientierter, fächerübergreifender Unterricht statt und alle Kinder bekamen die Möglichkeit zur vielfältigen, differenzierten fachlich-inhaltlichen und kreativ-gestalterischen Auseinandersetzung mit dem Thema.

Theoretische Überlegungen

Konstruktivistische Didaktik

Im konstruktivistischen Ansatz geht man davon aus, dass Wissen stets in Handlungen erworben wird und eine bloße „Instruktionspädagogik" im Frontalunterricht Lernvorgänge nicht begünstigt (Reich, 2012). Vorrangig ist für Reich (ebd.) der Gedanke der Förderung aller Lernenden. Die Partizipation ist ein Schlüsselanliegen, weshalb die konstruktivistische Didaktik hin zur inklusiven Didaktik erweitert werden kann. Selbsttätigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens und Zunahme des Selbstwertes sind dabei von besonderer Bedeutung für die Rolle der Lernenden (Reich, 2012). So wird im Konstruktivismus Lernen „nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden" beschrieben (Jank & Meyer, 2002, S. 286).

An den Anfang didaktischer Handlungsebenen stellt Reich (2012) Realbegegnungen, in denen Lernende möglichst viele direkte Erfahrungen machen können, um folgende fünf Lernimpulse ausleben zu können: Neugierde, Kommunikation, Expression, Untersuchungen und Experimente. Projektunterricht und projektorientiertes Lernen stehen damit in engem Zusammenhang mit der Konstruktivistischen Didaktik.

Hänsel (1999) differenziert Projektunterricht von fächerübergreifendem Unterricht, indem sie Projektunterricht als komplexe Steigerungsform des fächerübergreifenden Unterrichts beschreibt, da er aus dem schulimmanenten fachsystematischen geordneten Lernen herausführt und sich Lernende dabei möglichst handelnd und praxisnah mit einem Themenfeld auseinandersetzen und dieses bearbeiten.

Entwicklungslogische Didaktik

Als Hintergrundfolie für die didaktische Konzipierung und Durchführung des Projektes diente die Entwicklungslogische Didaktik nach Feuser (1995), deren struktureller Kern die Projektmethode ist. Ausgangsbasis ist dabei die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand" (Feuser, 1995) mit dem Ziel der Partizipation aller Lernenden. Auf Basis dieses Modells können auch komplexe Themen wie Flucht und Migration zieldifferent für unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufbereitet und damit allen Kindern zugänglich gemacht werden.

Auf die detaillierte Darstellung des Modells der Entwicklungslogischen Didaktik wird an dieser Stelle verzichtet, lediglich soll ihre dreidimensionale Struktur grob umrissen werden:

In Feusers Entwicklungslogischer Didaktik erfährt die eindimensionale Perspektive der Analyse der Sachstruktur eine Erweiterung durch zwei weitere Komponenten des didaktischen Feldes – die Analyse der Tätigkeitsstruktur, in der das Subjekt (der/die Schüler/Schülerin) im Mittelpunkt steht, und die Analyse der Handlungsstruktur, die für die Tätigkeit bzw. den Lernprozess maßgeblich ist (Feuser, 1995; zit. nach Holzinger & Wohlhart, 2009). Als Symbol für die didaktische Struktur einer „Allgemeinen Pädagogik" (Feuser, 1995) wählt Feuser einen Baum. Sein Stamm repräsentiert den gemeinsamen Gegenstand, das gemeinsame Bildungsvorhaben, die Wurzeln entsprechen dem jeweils möglichen fach- und humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand als Ausgangsbasis für die Behandlung des Themas und die Äste sollen die verschiedenen möglichen Handlungsbereiche, unter denen das Thema betrachtet und bearbeitet werden kann, symbolisieren. Jeder Ast mit seinen Verzweigungen beinhaltet dabei sinnbildlich Handlungsmöglichkeiten für alle Entwicklungsniveaus (Holzinger & Wohlhart, 2009).

Umsetzung im Unterricht

Projektvorfeld – Projektanbahnung

Im Rahmen einer Schulkonferenz wurden das Thema und das Projektvorhaben am Beginn des Schuljahres 2021 grob skizziert. Anfangs bekundeten mehrere Stufenteams ihr Interesse am Aufgreifen und gemeinsamen, vielleicht sogar klassenübergreifenden Bearbeiten des Themas Flucht. In Diskussionen zeigte sich dann allerdings einige Skepsis und Unsicherheit im Umgang mit dem zumeist krisenbehafteten Thema und das Kollegium entschied sich dafür, das Projekt vorerst auf die Arbeit mit nur einer Klasse zu beschränken. Die Türen blieben dabei im übertragenen Sinne stets offen, das Interesse und der Austausch hielten innerhalb des Kollegiums während der gesamten Projektphase an und die Chance, dass auch andere Lehrpersonen an der Schule mit ihren Klassen zukünftig ganz bewusst in intensive Auseinandersetzung mit dem Thema gehen und von den Erfahrungswerten profitieren, erhöhte sich dank der erfolgreichen Projektumsetzung.

Da innerhalb des Projektteams die Frage aufkam, wie insbesondere Schüler*innen mit eigenen, möglicherweise sogar traumatischen Fluchterfahrungen mit der expliziten und intensiven Bearbeitung des Themas zurande kommen würden und was dabei zu berücksichtigen sei, wurde im Vorfeld der zuständige Schulpsychologe zu Rate gezogen. Betroffene Schüler*innen vorab über das Vorhaben zu informieren und ihnen damit die Möglichkeit zum Äußern von Einstellungen, Bedenken und eventuellen Ängsten zu geben, um das gemeinsame Arbeiten darauf abzustimmen und achtsam mit persönlichen Grenzen umzugehen, erschien besonders wichtig.

Der thematische Fokus lag im Projekt auf den Aspekten „Mut – Hoffnung – Partizipation und Gemeinschaft“, was Schüler*innen und Eltern von Anfang an klar kommuniziert wurde.

Eine wichtige Abmachung gab es bereits im Vorfeld mit allen Schüler*innen: die Vereinbarung eines „Stopp“-Zeichens. Sollte jemand merken, emotional zu stark gefordert zu sein, könnte der/die Betroffene jederzeit von der Anwendung des Stopp-Zeichens Gebrauch machen und den Klassenraum mit einer der Lehrpersonen für eine Auszeit und ein Gespräch verlassen.

Am ersten Elternabend der Klasse wurden die Erziehungsberechtigten über das Projektvorhaben informiert und mit der Mutter des Schülers mit eigener Fluchterfahrung im Anschluss noch ein gesondertes Gespräch geführt. Besonders erfreulich dabei war, dass sowohl Mutter als auch Sohn sich begeistert und dankbar über die Projektidee zeigten, die Auseinandersetzung ausdrücklich begrüßten und dem Team ihre Kooperation zusicherten.

Projektvorbereitung, Einstieg ins Thema – „Das Boot – eine Fluchtgeschichte" – Bildergalerie und Reflexion im Plenum

Eine erste Konfrontation mit dem Thema fand anhand der Bilder des Buches statt. Die einzelnen Bilder-Seiten des Buches wurden vergrößert kopiert, auf verschiedenfarbiges Papier geklebt und in einer Ganggalerie in chronologischer Reihenfolge ohne Text in ihrer vollen Ausdruckskraft den Schüler*innen zugänglich gemacht. Schweigend durchwanderten die Kinder den Gang, betrachteten die Bilder und notierten im Anschluss auf zwei Kärtchen, was sie bei der Betrachtung gesehen und empfunden hatten.

In der anschließenden Plenumsreflexion zeigte sich, dass sich die Schüler*innen besonders angesprochen durch die Bilder fühlten, ihre Neugierde und ihr Interesse dadurch geweckt war und die Bilder ganz unterschiedliche Emotionen wie Angst, Trauer, Verwirrung, aber überraschenderweise auch Freude und Entspannung auslösten. Auch anhand der Beantwortung der Frage „Was siehst du auf den Bildern?" zeigte sich hohe Diversität, da die Deutungsmuster ganz unterschiedlich waren.

Die unterschiedlichen Beobachtungen, Beschreibungen und Interpretationen wurden aufgegriffen, um den Schüler*innen den Unterschied zwischen Beobachtung/Beschreibung und Bewertung zu verdeutlichen. Alle Kärtchen wurden dahingehend eingeordnet und die Schüler*innen konnten anhand dieser Auseinandersetzung erkennen, wie wichtig es für ein gelingendes Miteinander ist, von vorschnellen Bewertungen und damit einhergehenden Vorurteilen Abstand zu nehmen und stattdessen Fragen zu stellen und offen Interesse zu bekunden.

Weiterführend ließen sich damit auch die Grundzüge der Gewaltfreien Kommunikation in Verbindung setzen, bei der die Beschreibung der Beobachtung eine der vier zentralen Komponenten darstellt (Rosenberg, 2005).

Buchvorstellung und Brainstorming zum Thema

Im nächsten Schritt wurde den Schüler*innen im Sitzkreis das Buch mit Text vorgestellt und anhand des Buchimpulses das Thema Flucht und Migration gut sichtbar auf einem Plakat ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt. Die Lernenden erhielten mehrere Kärtchen und sollten darauf eigene Interessen, Fragen und Ideen zum Thema notieren und den eigenen Gedanken im Rahmen eines Brainstormings freien Lauf lassen. Die anschließende Clusterung in Teilthemengebiete stellte im Sinne der Lernendenorientierung und des Prinzips der Partizipation die Grundlage für die gemeinsame Besprechung und Vorbereitung innerhalb des Lehrer*innenteams dar, in der der Zeitplan und die Aufgabenverteilung für die Projektwoche besprochen wurden.

Folgende Themenbereiche wurden dabei aufgegriffen: Zentrale Begriffe zum Thema Flucht und Migration; Organisationen, die sich dem Thema widmen (UNHCR etc.);

Fluchtgründe; Flucht- und Zufluchtsländer; kulturelle und wirtschaftliche Gegebenheiten in anderen Ländern; Push- und Pull – Faktoren für Migration: Wirtschaftslage, Naturkatastrophen, Wasserknappheit etc.

Ablauf der Projektwoche mit aufgelöstem Fächerkanon und Einblicke ins projektorientierte Arbeiten

Selbsterfahrungsübung zum Start in die Projektwoche

Arnold (2007) führt „Perturbation" als einen der konstruktivistischen Schlüsselbegriffe an, dem die Überzeugung zugrunde liegt, dass sich Systeme durch „Gleichgewichtsstörung" und nicht durch Information oder Belehrung entwickeln. Diesen Grundgedanken machte sich das Planungsteam zunutze, als die Schüler*innen am Morgen des ersten Tages der Projektwoche eine versperrte Klassentür erwartete, die – angelehnt an die vorletzte Bildseite im Buch – mit „Verschwindet!", „Haut ab!" und „No entry" Plakaten beklebt war (siehe Abb. 1). Bei den Kindern löste es große Irritation aus, plötzlich keinen Zugang mehr zur eigenen Klasse, zum schulischen „Heimathafen", zu haben. Zu Stundenbeginn zog jede/r Einzelne dann – noch immer vor verschlossener Klassentür – jeweils eine Karte (grün, rot oder gelb), die sich als Eintritts-, Abschiebe- oder Warteticket erwies (siehe Abb. 2). Die Schüler*innen, die eine grüne Karte gezogen hatten, wurden freundlich begrüßt und willkommen geheißen und durften den Klassenraum betreten. Jene mit einem gelben Ticket wurden in einen Nebenraum gebracht, wo sie ihre Ausweise bereithalten und auf weitere Anweisungen warten sollten, und jene mit einem roten Ticket mussten das Schulgebäude verlassen und auf dem Schulhof warten. Nach erfolgter Ausweiskontrolle und eingehender Befragung machten die Schüler*innen mit gelber oder roter Karte die Erfahrung, dass sie Zutritt oder Zutrittsverbot zur Klasse erhielten.



Abb. 1: No entry,
Foto: Doris Leipold



Abb 2: Kartenziehen,
Foto: Doris Leipold

Spürbar waren während des gesamten Einstiegsszenarios hohe Anspannung, Nervosität, Verunsicherung und Betroffenheit unter allen Anwesenden. In der abschließenden gemeinsamen Reflexion der Übung zeigte sich neben der Erleichterung, wenn man Zutritt erhalten hatte, auch, dass es einige Schüler*innen besonders betroffen gemacht hatte, zu sehen, dass ihre Freund*innen plötzlich ausgeschlossen waren und sie selbst nur bedingt etwas an deren Schicksal ändern konnten.

Dementsprechend sensibilisiert und interessiert widmeten sich die Schüler*innen im Verlauf der Projektwoche anhand vielfältiger, differenzierter Angebote ihren persönlichen Interessensgebieten. Einblicke in die Unterrichtsaktivitäten werden nachfolgend skizziert, sämtliche Unterrichtsmaterialien wurden an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst. Die Differenzierungsstufen zeigen sich anhand unterschiedlicher Aufgabenstellungen, aus denen die Schüler*innen auswählen konnten.

- ABC der Fluchtbegriffe
  - Recherchieren der Begriffsdefinitionen
  - Erstellen von Symbolen zu zentralen Begriffen im Zusammenhang mit Flucht und Migration
  - Zuordnen von Symbolen und Begriffen
  - Gemeinsames Erstellen einer Schautafel (siehe Abb. 3)



Abb. 3: Schautafel, Foto: Doris Leipold

- Podcast zum Thema Flucht und Migration
  - Themen-Brainstorming unter Einbezug der Schulgemeinschaft im gesamten Schulhaus (Zettelaushang mit der Möglichkeit, Fragen zu stellen)
  - Recherchearbeit zu den Fragen und Formulieren von Antworten
  - Führen von Kurzinterviews mit verschiedenen Personen am Schulstandort nach vorgegebenen Leitfragen
  - Gestalten eines Podcasts mithilfe des gesammelten Materials: https://radioigel.at/fragen-und-schuelerantworten/

- Kreatives Gestalten zum Thema
  - Herstellung eines originalgroßen Bootes aus Pappkartons (siehe Abb. 4)
  - Gemeinsames Bekleistern des Bootes mit Zeitungsartikeln und Plakaten zum Thema
  - Falten kleiner Papierboote mit Schlüsselwörtern und mit Kurztexten und QR-Codes als Informationsträger (siehe Abb. 5)
  - Gestalten von Scherenschnitt-Menschenketten zur Klassen- und Schulhausdekoration



Abb. 4: Boot aus Pappkarton, Foto: Doris Leipold

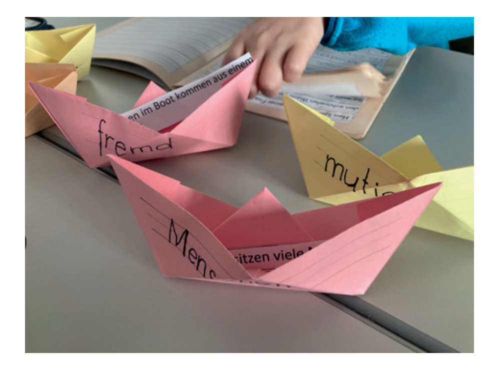


Abb. 5: Papierboote, Foto: Doris Leipold

- Expertinneninterview mit Edvina Bešić (Perspektive einer geflüchteten Person)
  - Entwickeln und Notieren von Fragen
  - Einblick in die Biografie der Expertin anhand von Bildmaterial – Chronologisches Sortieren, Ordnen und Benennen des Bildmaterials
  - Gruppendiskussion (teilweise mittels vorbereiteter Fragen)
  - Gestalten eines Radiobeitrages: https://radioigel.at/das-boot/

- Präsentationen nach Interessensgebieten: Tänze, Kochrezepte und Speisen aus anderen Ländern, Texte – Innere Monologe, Mini-Info-Fächer zu Fluchtländern

- Experimentieren mit Stabilität versus Instabilität innerhalb einer großen Bewegungslandschaft im Turnsaal

Projektabschluss: Welcome versus No entry

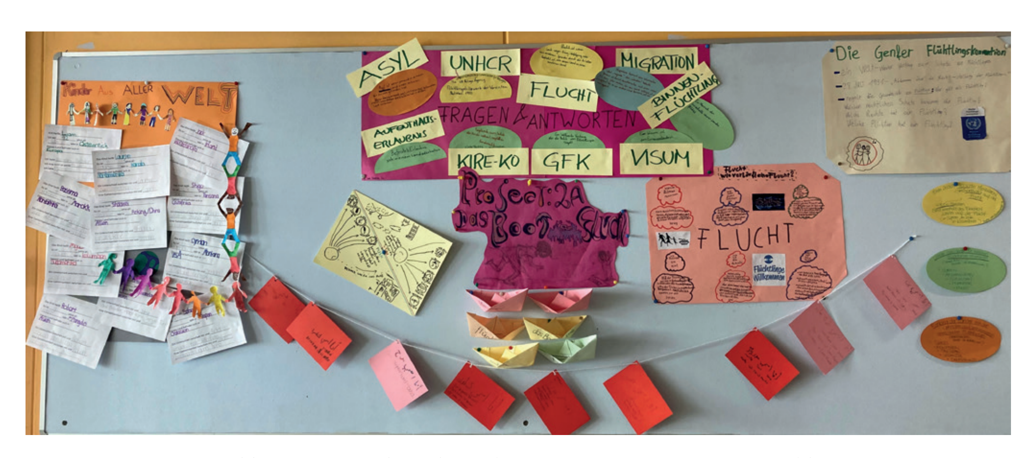


Abb. 6: Pinnwand vor dem Klassenzimmer, Foto: Doris Leipold

Startete man mit verschlossenen Türen ins Projekt, so gelangten die Schüler*innen im Verlauf der intensiven Auseinandersetzung wortwörtlich zu einer Öffnung. Den Projektabschluss stellte eine geöffnete Klassenzimmertür dar, die mit diversen „Welcome"-Plakaten geschmückt war und vielfältige Ein- und Ausblicke gewährte (siehe Abb. 6).

Die Präsentationen der unterschiedlichen Lernprodukte und die gemeinsame Abschlussreflexion machten deutlich, dass die Schüler*innen ihr Wissen und ihre individuellen Zugänge zum Thema Flucht und Migration im Zuge des Projektes deutlich erweitern konnten. Durch die Auseinandersetzung hatten sie plötzlich eigene Worte und einen erweiterten Wortschatz zu einem bislang oft tabuisierten Thema zur Verfügung und konnten damit wiederum in Kommunikation und Kooperation gehen.

Fazit: Argumentation der Relevanz des Themas im (inklusiven) schulischen Kontext

Nach Grubich (2017) ist das gemeinsame Merkmal von Menschen ihre Unterschiedlichkeit und genau diese Unterschiedlichkeit wird als Ressource des menschlichen Seins verstanden. Lernen schließt Kooperation und damit auch Kommunikation und den Dialog mit ein. Durch die Erarbeitung eines Themas, das gesellschaftlich kontrovers diskutiert wird und dessen Behandlung im schulischen Kontext vielerorts von Unsicherheit geprägt ist, gelangen die Schüler*innen von anfänglicher Sprachlosigkeit zu einem reichhaltigeren Begriffsrepertoire. Ein positiver, konstruktiver Umgang mit Diversität wird begünstigt – dabei sind „nicht die Normierung und abstrakte Vereinheitlichung“ das Ziel, sondern die auf Gleichheit beruhende Anerkennung von individueller Unterschiedlichkeit, also von Differenz (Reich, 2015). Der individuelle Umgang mit Diversität spielt dabei sowohl innerhalb des Mikrokosmos der eigenen Schulklasse als auch gesamtgesellschaftlich im Makrokosmos eine bedeutende Rolle.

Individualisierte, differenzierte Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, die das Leitprinzip der Projektwoche darstellte, ermöglichte Teilhabe und Empowerment. Die konstruktivistische Herangehensweise, die sich an den Interessen der Schüler*innen orientierte, führte im Projektverlauf zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen.

Den Dialog aufrechtzuerhalten, gemeinsame Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und immer wieder „Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit herzustellen“ (Hänsel, 1999) sollte das Bemühen aller Lehrpersonen sein. Wichtig ist es dabei, im Austausch zu bleiben, sensibel vorzugehen, persönliche Grenzen anzuerkennen und zu wahren und sich gleichzeitig mutig auch ein Stück hinauszuwagen ins Fremde, Unbekannte und teilweise Unberechenbare.

Literatur

Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29–39. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik.* Carl-Auer.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, *46*(1), 5–34.

Bešić, E. & Bešić, A. (2019). *Das Boot: Eine Fluchtgeschichte.* Leykam.

Bešic, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. & Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International Journal of Psychology.* https://doi.org/10.1002/ijop.12662

Bundesministerium für Bildung [BMB]. (2016). *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen: Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016.* Bundesministerium für Bildung.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter.* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf

Bundesministerium Inneres [BM.I]. (2022). *Asyl-Statistik 2021.* https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_2021_v2.pdf

Bruneforth, M., Chabera, B., Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. (2015). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Austria*. OECD Education.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grubich, R. (2017). Inklusiv unterrichten – was heißt das und wie geht das? *Erziehung und Unterricht, 167* (3–4), 273–284.

Guimond, S., de la Sablonnière, R. & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, *25*(1), 142–188.

Hänsel, D. (Hrsg.). (1999). *Projektunterricht.* Beltz.

Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2009). *Schulische Integration*. Studienverlag.

Initiative für ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen [IDB]. (2020). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen: Bericht 2019.* Wien. http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2020/06/4_6037292136209057794.pdf

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen [IQS]. (2022). *MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status.* https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d

Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle (5. Aufl.).* Cornelsen.

Luciak, M. (2008). Education of Ethnic Minorities and Migrants in Austria. In G. Wan (Hrsg.), *The education of diverse student population: A global perspective* (S. 45–64). Springer.

Luciak, M. & Biewer, G. (2011). Equity and inclusive education in Austria: A comparative analysis. In A. Artiles, E. Kozleski & F. Waitoller (Hrsg.), *Inclusive education: Examining equity of five continents* (S. 17–44). Harvard Education Press.

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg*.), Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–31). Beltz.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Lamhauge Rasmussen, C. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich.* OECD.

Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik* (5. Aufl.). Beltz.

Reich, K. (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Beltz.

Rechnungshof. (2019). *Bericht des Rechnungshofes: Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung.* https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Unterricht_Kinder_Fluchterfahrung.pdf

Rosenberg, M. B. (2005). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Junfermann.
Ros I Sole, C. (2013). The paradoxes of language learning and integration in the European context. *Language Issues: The ESOL Journal, 24*(2), 4–18.
Roncevic, K. & Hoffmann, T. (2020). Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 43*(2), 11–17.
Sauer, B. & Ajanovic, E. (2012). Schools as a "protected space"? Good practices but lack of resources: the case of Austria. In Z. Medarić & M. Sedmak, M. (Hrsg.), *Children's voices: Interethnic violence in the school environment* (S. 85–121). Univerzitetna Založba Annales.
Scheibelhofer P. (2017). 'It won't work without ugly pictures': images of othered masculinities and the legitimisation of restrictive refugee-politics in Austria. *NORMA, 12*(2), 96–111. https://doi.org/10.1080/18902138.2017.1341222
Statistik Austria. 2022a. *Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit/ Geburtsland*. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-nach-staatsangehoerigkeit/-geburtsland
Statistik Austria. 2022b. *Schüler*innen im Schuljahr 2020/21 nach Staatsangehörigkeit und Alltagssprache.* 029650_029655_Schueler20_Umgangssprache_Staaten.ods (live.com)
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris.
United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]. (2016). *UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' – Which is right? The two terms have distinct and different meanings, and confusing them leads to problems for both populations.* http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html
United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]. (2022). *Asylsuchende.* https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/wem-wir-helfen/asylsuchende
Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe. *Language policy regimes for immigration and citizenship.* In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (S. 15–45). John Benjamins.
Wets, J. (2006). The Turkish community in Austria and Belgium: The challenge of integration. *Turkish Studies*, *7*(1), 85–100.

Individuelle Berufsausbildung an steirischen Berufsschulen

Dietmar Vollmann & Martina Jeindl

Abstract

Durch die Novelle zum Berufsausbildungsgesetz (BAG) im Jahre 2003 und den damit verbundenen schulrechtlichen Regelungen wurde eine Lücke im Berufsbildungssystem – im Gegensatz zur ausständigen schulrechtlichen Regelung – geschlossen. § 8b BAG legt fest, dass zur Verbesserung der Eingliederung benachteiligter Personen in das Berufsleben die Möglichkeit einer verlängerten Lehrzeit oder der Teilqualifikation besteht. Die Steiermark zeigt sich im Bereich dieser individuellen Lehrberufsausbildung als Vorreiter innerhalb Österreichs. Überdurchschnittlich viele Betriebe bieten benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Ausbildung bedarfsgerecht und praxisnah zu erhalten. Im Schuljahr 2021/22 befanden sich allein in der Steiermark 1380 Jugendliche in einem Lehrverhältnis nach § 8b BAG, damit zählt die Steiermark zu den Spitzenreitern unter den Bundesländern in Österreich. Das Ziel dieser Berufsausbildung ist es, möglichst vielen Jugendlichen, betreut und begleitet von der Berufsausbildungsassistenz am ersten Arbeitsmarkt, die notwendigen persönlichen, beruflichen und sozialen Entwicklungschancen zu bieten. Im die betriebliche Ausbildung ergänzenden Berufsschulunterricht wird verstärktes Augenmerk auf die Verschiedenheit der Schüler*innen, ihre individuellen Interessen, Fähigkeiten und ihr jeweiliges Lerntempo gelegt. Unterstützung erhalten die Schüler*innen durch individuelle Lehrplangestaltung und Unterrichtsbetreuung im Teamteaching. Eine große Mehrheit der Teilnehmer*innen schließen die Lehrausbildung aufgrund der Unterstützungsmaßnahmen mit der Lehrabschlussprüfung ab.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 111–123
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_8

Einleitung

Die Lehrlingsausbildung in Österreich ist als „duales System“ organisiert und verbindet Allgemeinbildung, Fachtheorie und Fachpraxis mit praktischer Vertiefung durch Anwendung des Erlernten im betrieblichen Umfeld. Die Ausbildung erfolgt an zwei Standorten, und zwar im Lehrbetrieb mit ca. 80 % der Ausbildungszeit und in der Berufsschule mit 20 % der Ausbildungszeit. Der Besuch der Berufsschule ist grundsätzlich für alle Personen, die einen Lehr- oder Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben, verpflichtend (Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft, 2022).

Daraus ergibt sich: In der Berufsschule wird jede Person beschult, die nach Abschluss der Schulpflicht einen Lehrvertrag abschließt. Weder die absolvierte Schulform noch der Erfolg des Schulbesuchs spielen eine Rolle für den Berufsschulbesuch. Der Bogen der Schüler*innen einer Berufsschulklasse spannt sich vom Bildungsstand her von Jugendlichen ohne Pflichtschulabschluss über sonderpädagogisch Geförderte bis zu erfolgreichen Maturant*innen oder auch Akademiker*innen. Diese Heterogenität im Leistungs- und Lernverhalten wird zusätzlich durch die Heterogenität im Sozialverhalten und in den Multikulturen erweitert. Daraus resultierend fand an den Berufsschulen, bedingt durch die Struktur der Bildungsabschlüsse einer Klasse von Schüler*innen mit fehlendem Mittelschulabschluss bis hin zu erfolgreichen Maturant*innen, schon seit Langem eine „stille“ Inklusion statt.

Jugendliche mit besonderen und sonderpädagogischen Bedarfen hatten in der Vergangenheit geringe Chancen, einen Lehrvertrag abzuschließen und die Qualifikation einer Fachkraft zu erlangen. Ohne Lehrausbildung war ihre Berufslaufbahn mit der unsicheren Existenzgrundlage der „Hilfsarbeit“ belastet.

Im historischen Rückblick zeigte sich die Steiermark im Bereich der Einbeziehung aller Jugendlichen in die Berufsausbildung als Vorreiter innerhalb Österreichs. Die Steiermark bekannte sich schon früh zur österreichischen Behindertenpolitik, indem sie das duale Ausbildungssystem für benachteiligte Jugendliche öffnete und die Bemühungen um eine Inklusion beeinträchtigter Personen in den Schulen und auf dem Arbeitsmarkt fortsetzte. Da Jugendliche mit Teilleistungsschwächen und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am ersten Arbeitsmarkt schwer eine Beschäftigung fanden, wurde in der Steiermark schon vor der Schaffung der integrativen Berufsausbildung im Jahr 2003 nach Lösungen für diese Jugendlichen gesucht.

Vor Inkrafttreten des § 8b Berufsausbildungsgesetz 2003 hatten Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen bzw. Vermittlungshindernissen, wie z. B. benachteiligte Pflichtschulabgänger, kaum adäquate Arbeitsmöglichkeiten vorgefunden. Zwar gab es unzählige Arbeitsprojekte, die auch hilfreich waren, um Jugendliche am Arbeitsmarkt zu integrieren, aber keine langfristigen Lösungen darstellten. Für viele blieb nur der Weg in geschützte

Werkstätten oder in einen sozialökonomischen Betrieb, womit die Chance auf den ersten Arbeitsmarkt oft für immer verschlossen blieb. Auch die Teilhabe am Berufsschulunterricht blieb ihnen verwehrt.

Basierend auf dem Berufsausbildungsmodell der „Anlehre" der Schweiz, die zu einer Ausbildung in beruflichen Teilbereichen befähigt, versuchte die Steiermark im Jahr 1988 vergeblich, die Genehmigung für ein Pilotprojekt Anlehre mit Berufsschulunterricht als Schulversuch vom Unterrichtsministerium genehmigt zu erhalten (Lösch, 2006). Zielgruppe waren Jugendliche, die erkennbar durch ihre Bildungslaufbahn in einem Regellehrverhältnis nicht bestehen können. Durch Kontaktaufnahme des Arbeitskreises zur Berufseingliederung wurde Ende 1988 die damalige Wirtschaftslandesrätin Waltraud Klasnic im Land Steiermark überzeugt, einen Berufsschulunterricht im Rahmen eines außerordentlichen Schulbesuchs für diese Teilnehmer*innen für ein steirisches Modell der Anlehre zu ermöglichen (Lösch, 2006).

Der Schulbesuch dieser Pilotprojektteilnehmer*innen startete im Schuljahr 1989/90 an der Landesberufsschule Graz 9 in eigenen Klassen, deren Teilnehmer*innen zum größten Teil erfolgreich abschlossen.

Im Jahr 1998 wurde im Berufsausbildungsgesetz (BAG) unter § 8b endlich eine bundesweit geltende Regelung für die Ausbildung von Jugendlichen unter dem Namen „Vorlehre" geregelt. Ziel der zweijährigen „Vorlehre" war die Hinführung auf die Regellehre durch Konzentration der Ausbildungsinhalte auf die des ersten Lehrjahres eines Berufsbildes (BGBl I 1998/100). Im Anschluss sollte der Jugendliche befähigt sein, in ein Regellehrverhältnis überzutreten. Dieses Modell zeigte sich aufgrund fehlender Individualisierung der Lehrinhalte und des darauf basierend fehlenden Erfolges für die Teilnehmer*innen nicht umsetzbar und wurde nach Ende der Befristung mit Ende 2003 nicht verlängert.

Gesetzliche Basis für die Berufsausbildung gemäß § 8b Berufsausbildungsgesetz (BAG)

Am 8. Juli 2003 wurde im Nationalrat die integrative Berufsausbildung § 8b BAG beschlossen, womit ein Meilenstein in der beruflichen und schulischen Ausbildung von Menschen mit besonderen Bedarfen gesetzt wurde. Jugendliche mit sozialen, begabungsmäßigen oder körperlichen Benachteiligungen wurden dadurch in das Berufsausbildungsgesetz, kurz BAG einbezogen. Durch diese Novelle zum Berufsausbildungsgesetz und den damit verbundenen Regelungen wurde eine Lücke im Berufsbildungssystem geschlossen. Eine Verankerung der inklusiven schulischen Ausbildung wie dies für die Sekundarstufe 1 in schulgesetzlichen Regelungen wie im SchOG und SchpfG erfolgte, hat für Berufsschulen bis dato nicht stattgefunden. Lediglich zur Individualisierung des Unterrichts wurden Rechtsgrundlagen in den Lehrplanverordnungen geschaffen.

Diese Eingliederung der „integrativen Berufsausbildung“ in die duale Ausbildung ermöglicht es auch Jugendlichen, die den Ausbildungsinhalten einer Regellehre nicht gewachsen sind, einen adäquaten Ausbildungsweg sowie einen formalen Abschluss zu erreichen, die ihnen später nachhaltige Erwerbschancen am Arbeitsmarkt einräumen und die Situation, als ungelernte Arbeitskraft geringgeschätzt und schlecht entlohnt zu werden, verhindern.

§ 8b BAG mit der Überschrift „Integrative Berufsausbildung“ – kurz IBA genannt – legt fest, dass zur Verbesserung der Eingliederung benachteiligter Personen in das Berufsleben die Möglichkeit einer verlängerten Lehrzeit (§ 8b (1) BAG) oder der Teilqualifikation (§ 8b (2) BAG) besteht. Neben der Möglichkeit, verschiedene Ausbildungswege zu wählen, wird vor allem als Basis der beruflichen Integration die Rücksichtnahme auf die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse des Jugendlichen betont. Die Überschrift „Integrative Berufsausbildung“ wurde im Rahmen einer Novelle des BAG im Jahre 2015 um eine mögliche Diskriminierung dieses Ausbildungsweges zu vermeiden im Gesetzestext gestrichen und als Berufsausbildung nach § 8b BAG bezeichnet. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich aktuell die Bezeichnung „Individuelle Berufsausbildung“ – ebenso abgekürzt IBA genannt – eingebürgert.

Das Ziel der Berufsausbildung nach § 8b BAG ist es, möglichst viele Jugendliche in den ersten Arbeitsmarkt einzugliedern, und nicht in geschützte Werkstätten und/oder Sozialprojekte, und den Jugendlichen die Unterstützung zu geben, die am Arbeitsmarkt notwendigen persönlichen, beruflichen und sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Die Ausbildungsbetriebe werden für ihr Engagement durch das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz gefördert.

Die beiden Varianten, Verlängerung der Lehre und Teilqualifizierung in der Berufsausbildung nach 8b BAG, eröffnen nun Jugendlichen die Möglichkeit, mit der entsprechenden Unterstützung auf Facharbeiterniveau ausgebildet zu werden. Die Ausbildung nach § 8b (1) BAG räumt dem Lehrling ein, zur Erreichung der Lehrabschlussprüfung die Lehrzeit um ein bis zwei Jahre zu verlängern. Jugendliche, die nicht das gesamte Berufsbild, aber Teile (Teilqualifikation) davon erlernen können, haben ebenfalls die Chance auf einen beruflichen Abschluss (Abschlussprüfung über die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse). Somit erhalten sie ein Ausbildungsniveau, das über einen Pflichtschulabschluss hinausgeht, und damit die Chance auf einen gesicherten Arbeitsplatz.

Zielgruppen der Berufsausbildung nach 8b BAG

Für die individuelle Berufsausbildung kommen laut Gesetz Jugendliche in Betracht, die vom AMS nicht in ein reguläres Lehrverhältnis vermittelt werden konnten und auf die eine der folgenden Voraussetzungen zutrifft (§ 8b (4) BAG):

- Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden
- Behinderte nach dem Behinderteneinstellungsgesetz oder dem Landesbehindertengesetz
- Personen ohne Abschluss der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule bzw. mit negativem Abschluss einer dieser Schulen
- Personen, die aus in ihrer Person gelegenen Gründen in absehbarer Zeit keine reguläre Lehrstelle finden können
- Personen, von denen aufgrund des Ergebnisses einer vom Arbeitsmarktservice oder Sozialministeriumsservice beauftragten Beratungs-, Betreuungs- oder Orientierungsmaßnahme angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen, die durch eine fachliche Beurteilung nach einem in den entsprechenden Richtlinien des Arbeitsmarktservices oder des Sozialministeriumservices zu konkretisierenden Vier-Augen-Prinzips festgestellt wurden, der Abschluss eines Lehrvertrages gemäß § 1 nicht möglich ist.

Voraussetzung zur Aufnahme eines Lehrverhältnisses nach § 8b BAG ist eine Bestätigung des Arbeitsmarktservices, dass keine Vermittlung in ein normales Lehrverhältnis möglich ist und die Betreuung des Lehrlings durch eine Berufsausbildungsassistenz gewährleistet wird. Zudem sieht das Arbeitsmarktservice als Voraussetzung zur finanziellen Förderung der Ausbildungskosten der Ausbildungsbetriebe vor, dass eine Beratung durchlaufen wird, bevor eine Berufsausbildung nach § 8b BAG für die betreffende Person befürwortet wird.

Seit der Einführung der Lehre bzw. Ausbildung nach § 8b BAG stieg die Anzahl der Teilnehmer*innen kontinuierlich.

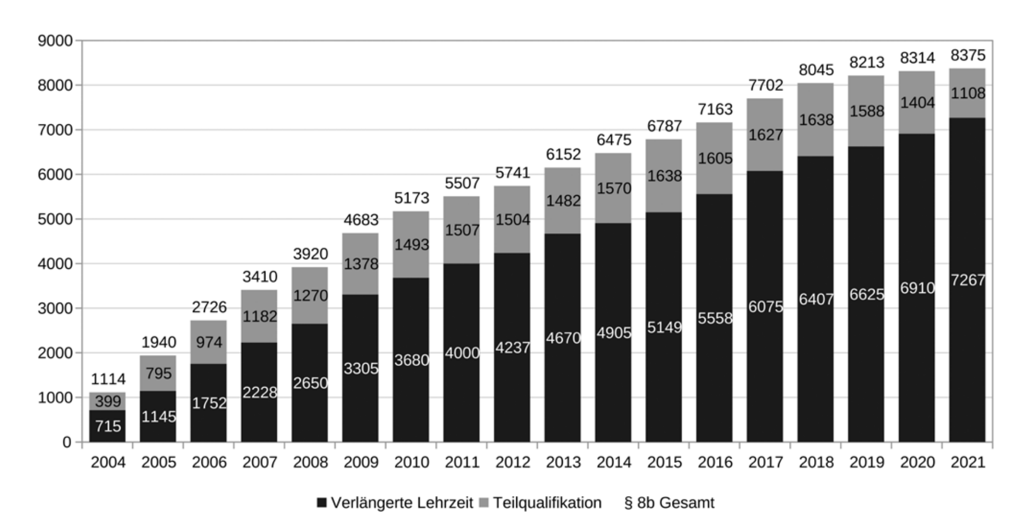


Abb. 1: Entwicklung Lehrlingszahlen nach § 8b BAG (eigene Darstellung nach Bundesministerium für Bildung, 2022, S. 183)

Ende 2021 wurden österreichweit 8.375 Personen – und damit rund 7,78 % aller Lehrlinge – gemäß § 8b BAG („Individuelle Berufsausbildung“) ausgebildet (Bundesministerium für Bildung, 2022).

Tab. 1: Lehrlingsstatistik 31.12.2021 Berufsausbildung gemäß § 8b BAG (Wirtschaftskammer Österreich, 2021)

		§ 8b (1) BAG Verlängerung der Lehrzeit			§ 8b (2) BAG Teilqualifizierung		
Bundesland	**Insgesamt**	**§ 8b (1) gesamt**	in Unternehmen	in Einrichtungen	**§ 8b (2) gesamt**	in Unternehmen	in Einrichtungen
Burgenland	312	229	111	118	83	21	62
Kärnten	493	432	396	36	61	55	6
Niederösterreich	1.199	1.123	911	212	76	76	0
Oberösterreich	2.162	1.976	1.475	501	186	113	73
Salzburg	365	206	181	25	159	65	94
Steiermark	1.380	1.196	1.050	146	184	77	107
Tirol	590	529	488	41	61	57	4
Vorarlberg	415	314	309	5	101	78	23
Wien	1.459	1.262	499	763	197	38	159
Österreich	**8.375**	**7.267**	**5.420**	**1.847**	**1.108**	**580**	**528**

Überdurchschnittlich viele steirische Betriebe bieten benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Ausbildung bedarfsgerecht und praxisnah auszuüben. Beim Start der integrativen Lehre im Jahr 2004 nahmen von 18.350 Lehrabschlüssen 196 Personen die Möglichkeit der Teilqualifizierung und 109 die verlängerbare Lehre in Anspruch. Im Schuljahr 2021/22 befanden sich allein in der Steiermark unter den 15.328 Lehrlingen 1.380 Jugendliche – rund 9 % aller Lehrlinge – in einem individuellen Lehrverhältnis. Damit zählt die Steiermark zu den Spitzenreitern unter den Bundesländern in Österreich (Wirtschaftskammer Österreich, 2021).



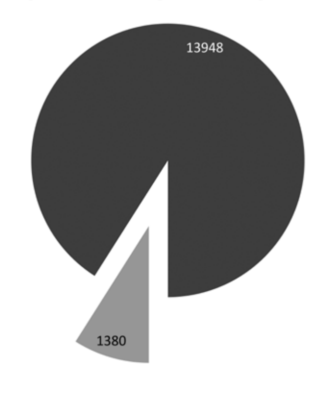


Abbildung 2: Gegenüberstellung Anzahl steirischer Lehrlinge in regulärer Lehre im Verhältnis zu Lehrlingen nach 8b BAG im Jahr 2021 – eigene Darstellung (Wirtschaftskammer Österreich, 2021)

Berufsausbildungsassistenz

Als unterstützende Maßnahme für Lehrlinge mit einem Vertrag nach § 8b BAG begleitet die neu geschaffene Berufsausbildungsassistenz, kurz BAS genannt, die Jugendlichen von Beginn bis zum Abschluss dieser Lehrausbildung. Initiiert vom Sozialministeriumsservice wurden verschiedene kostenlose Leistungen beruflicher Assistenz – darunter die BAS – für Menschen mit Behinderung, ausgrenzungsgefährdete Jugendliche und Betriebe, die an diesen Arbeitskräften interessiert sind, unter einer Dachorganisation von Anbieter*innen namens Netzwerk Berufliche Assistenz, kurz NEBA, gebündelt (Sozialministeriumsservice, 2023).

Die Berufsausbildungsassistenz steht im Zentrum der individuellen Berufsausbildung, da sie sowohl eine Koordinationsfunktion als auch eine Betreuungsfunktion für die Jugendlichen und die Betriebe bzw. die Ausbildungseinrichtungen und die Berufsschulen innehat. Finanziert wird die BAS vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Die Berufsausbildungsassistent*innen verfügen über breite Erfahrung im Umgang mit der Zielgruppe und haben psychologischen oder sozialpädagogischen Hintergrund. In ihre Betreuungsarbeit fallen administrative Tätigkeiten, wie die Festlegung der Inhalte der Lehr- und Ausbildungsverträge vor Beginn der Berufsausbildung, die Beratung und Unterstützung der Betriebe bei den Förderansuchen und die Anmeldung der Lehrlinge an den Berufsschulen. Hauptaugenmerk der Arbeit mit den Berufsschulen ist neben der Planung der Berufsschulzeit des Lehrlings die Organisation von unterstützenden Begleitmaßnahmen wie z. B. externer Lernhilfe vor und während der Unterrichtszeit an der Berufsschule. Darüber hinaus bereitet die Berufsausbildungsassistenz im Rahmen der Teilqualifizierung die individualisierte Abschlussprüfung über die erworbenen Fertigkeiten vor. Die erreichte Qualifikation wird gemeinsam mit Berufsbereichsexpert*innen der Lehrlingsstelle im Ausbildungsbetrieb festgestellt.

Zeitgleich mit der Anmeldung des Lehrvertrags bzw. Ausbildungsvertrags bei der Lehrstellungstelle in der Wirtschaftskammer nimmt die*der Berufsausbildungsassistent*in Kontakt mit der zuständigen Berufsschule auf. Diese bestimmt dann unter Berücksichtigung aller Gegebenheiten den für den Jugendlichen bestmöglichen Einberufungszeitpunkt zum Schulbesuch. Hilfreich dabei wäre der Zugang zu Informationen über die bisherige schulische Laufbahn und wesentlicher Ergebnisse des Jobcoachings.

Spätestens zwei Wochen vor Beginn des Berufsschulbesuches findet ein Treffen zwischen Berufsausbildungsassistenz, Schüler*in und Vertreter*innen der jeweiligen Berufsschule statt. Als Vorbereitung auf dieses Treffen übermittelt die Berufsausbildungsassistenz in einem standardisierten Erhebungsbogen ein Stärken-Schwächen-Profil der*des Jugendlichen. Im Rahmen dieses Treffens werden an der Berufsschule – abgestimmt auf die Fähigkeiten – die Bildungsziele und Unterstützungsmaßnahmen für die*den Schüler*in festgelegt. Unterstützungsmaßnahmen wie Zweitlehrer*innenstunden, Befreiungen von einzelnen Unterrichtsgegenständen, individuelle Rahmenbedingungen und Ausbildungsziele werden zwischen der Direktion der Schule, der Klassenlehrperson, der*dem Schüler*in und der Berufsausbildungsassistenz besprochen.

Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung

Die Berufsschule meldet den bevorstehenden Schulbesuch der zuständigen Bildungsdirektion und aufgrund dieser Meldung ergeht ein individueller Bescheid über den Lehrplan der*des jeweiligen Schülerin*Schülers, der von der Schule gestaltet wird und auch dort aufliegt. Als Basis der beruflichen Integration wird vor allem die Rücksichtnahme auf die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der*des Jugendlichen hervorgehoben (Individualorientierung).

In Hinblick auf den Arbeitsmarkt erhöhen sich damit die Chancen einer Integration für die betreffenden Jugendlichen, indem ein wichtiger Diskriminierungsgrund – die fehlende Qualifizierung – vermieden wird.

Im Gegensatz zu den Lehrlingen, deren Lehrzeit nach § 8b (1) BAG verlängerbar ist und die zum Berufsschulbesuch verpflichtet sind (SchPflG, 2005), haben Jugendliche, die eine Ausbildung nach § 8b(2) BAG absolvieren, das Recht, die Berufsschule zu besuchen. Dieses Recht auf Schulbesuch wird von der großen Mehrheit an Auszubildenden wahrgenommen.

Die schulische Ausbildung im Rahmen der Teilqualifikation stellt den Erwerb von Fertigkeiten zur verbesserten Eingliederung in die Arbeitswelt in den Vordergrund. Grundsätzliches Ziel ist die Erreichung des Bildungszieles der ersten Schulstufe im jeweiligen Lehrberuf und der Übertritt in eine Ausbildung nach § 8b (1) BAG. Das Ziel der verlängerbaren Lehre ist die positiv bestandene Lehrabschlussprüfung.

Bei der Klassenorganisation wird versucht, auf den erhöhten pädagogischen Aufwand der jeweiligen Lehrperson für die Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf Rücksicht zu nehmen, da nur ein kleiner Teil der Gesamtunterrichtsstunden von zwei Lehrkräften gestaltet wird. Alle Lehrpersonen arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt im Team. Die unterstützenden Maßnahmen finden möglichst im Klassenverband statt. Es wird ein gemeinsamer Unterricht angestrebt, bei dem alle Schüler*innen auf unterschiedlichem Niveau am gleichen Thema arbeiten.

Verstärktes Augenmerk wird im Laufe des Schulbesuchs vor allem im individuellen Unterricht nach § 8b (2) BAG auf die Verschiedenheit der Schüler*innen, ihre individuellen Interessen, Fähigkeiten und ihr jeweiliges Lerntempo gelegt (Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts). Für jede*n dieser Schüler*innen nach § 8b BAG wird aufgrund ihrer Fähigkeiten und der festgelegten Ausbildungsziele der individuelle Lehrplan ständig evaluiert und den Bedürfnissen angepasst.

Wenn für die Schüler*innen nach § 8b (2) BAG andere Ziele als für den Großteil der Klasse gelten, so ist es wichtig, eine Balance zwischen individuellem Lernangebot und

gemeinsamen Lernsituationen zu finden. Somit haben alle Schüler*innen Gelegenheit, auch voneinander zu lernen.

Beispielsweise sind unter den 18 Schülerinnen und Schülern, die im ersten Lehrgang des Schuljahres 2022/23, in die erste Klasse Maler und Beschichtungstechniker einberufen wurden, acht Lehrlinge, die eine verlängerbare Lehre nach § 8b (1) BAG absolvieren. Dies bedeutet, dass sie aus unterschiedlichen Gründen einer speziellen Förderung im kognitiven Bereich, oftmals aber auch im sozialen Bereich bedürfen. Als Unterstützungsmaßnahme werden zehn Unterrichtsstunden in der Woche von zwei Lehrpersonen im Team bestritten. Die Schulkoordinatorin für inklusive Ausbildung holt die Vorerhebungen betreffend Leistungsniveau und Unterstützungsbedarf bei den Berufsausbildungsassistenzen der betreffenden Schüler*innen ein und die Schulleitung verteilt basierend auf dieser Erhebung die Teamteachingeinheiten auf ausgewählte Unterrichtsfächer.

Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung erfolgt wie für die Regelschüler*innen nach der Leistungsbeurteilungsverordnung. Besonderes Kriterium ist die Beurteilung nach dem Erreichungsgrad der individuell aufgestellten Lernziele für die Teilqualifizierungslehre (lernzielorientierte Leistungsbeurteilung).

Nach der gesetzlich verankerten Leistungsbeurteilung mit Noten werden auch zusätzliche verbale Entwicklungsberichte genutzt. Die ausführliche Dokumentation, wie individueller Lehrplan, individuelle Lehrstoffverteilung, Lernziel-Evaluationsbögen, Lerntagebücher, persönliche Vermerke etc. werden dem Schülerstammblatt beigelegt.

Jede*r Schüler*in nach § 8b BAG erhält ebenso wie der Regelschüler*innen ein Lehrgangszeugnis. Am Zeugnis ist die besondere Form der Ausbildung durch eine Klausel vermerkt (§ 3 (1) lit 22b Zeugnisformularverordnung, Fassung 2022).

Situation der Lehrerschaft

Der gemeinsame Unterricht von Jugendlichen mit besonderen Bedarfen und Regelschüler*innen an Berufsschulen stellt eine große Herausforderung für alle am Prozess beteiligten Personen dar. Daraus resultierend verweisen Lehrer*innen auf den Zeitmangel in Hinblick auf die individuelle Betreuung von Schüler*innen und sehen eine große Herausforderung in Bezug auf Flexibilität und Reaktion auf spontane Ereignisse im Schulalltag.

Den Unterricht so zu gestalten, dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schüler*innen in einem möglichst hohen Maße verwirklicht wird, und dass jede*r Schüler*in unter Berücksichtigung ihrer*seiner individuellen Ausgangslagen, ihrer

körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung entsprechend gefördert wird, wird als herausfordernd für alle Mitarbeiter*innen beschrieben. Die hohe Anzahl der Lehrverhältnisse nach § 8b BAG in einzelnen Lehrberufen verursacht neben organisatorischen Schwierigkeiten auch administrativen und personellen Mehraufwand. Lehrlinge nach § 8b BAG kumulieren sich vor allem in den Lehrberufen Einzelhandel, Koch und Köchin und Tischlerei.

Ausbildungserfolg der Berufsausbildung nach § 8b BAG

Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft IBW legte inzwischen fundierte Daten zum Ausbildungserfolg von Lehrabgänger*innen einer Lehrzeitverlängerung bzw. Teilqualifizierung vor. Rund zwei Drittel dieser Lehrabgänger*innen nach § 8b BAG schlossen im Zeitraum 2010 bis 2017 die Ausbildung ab. 51 % der Lehrlinge mit der Ausbildung nach § 8b (1) BAG legten ihre Lehrabschlussprüfung erfolgreich ab. 54 % der Lehrlinge in der Teilqualifizierung beendeten diese mit einer bestandenen Abschlussprüfung (Dornmayr, 2022).

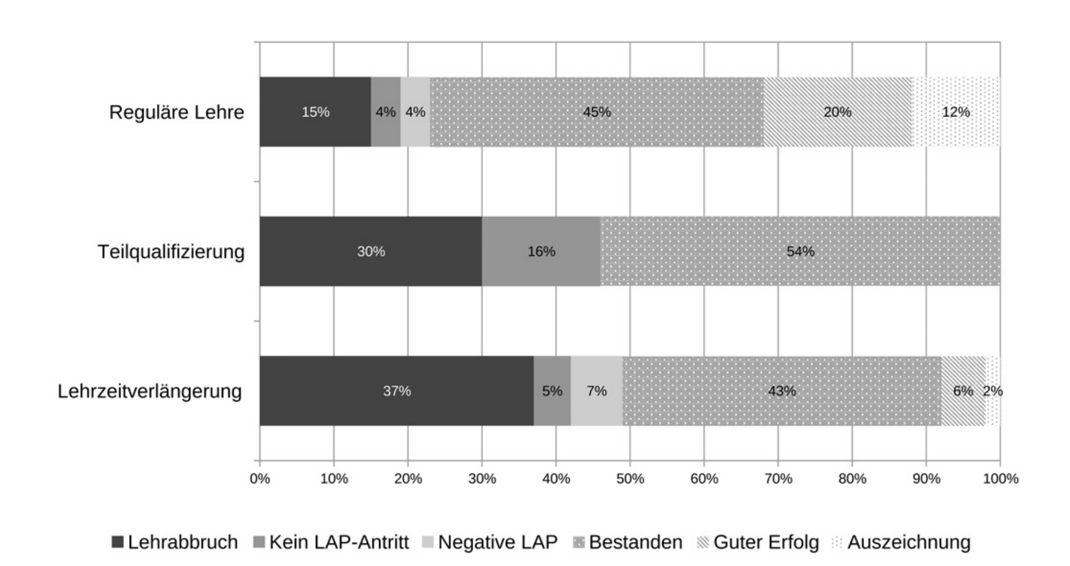


Abbildung 3: Ausbildungserfolg Lehrausbildung nach 8b BAG (eigene Darstellung nach Dornmayr, 2022, S. 92) Anmerkung: Abschlussprüfungen von Teilqualifizierungen stellen keine Lehrabschlussprüfungen dar. Negative Ergebnisse sowie guter Erfolg/Auszeichnung werden dabei nicht erfasst.

Optimierungsvorschläge

Der Kern der inklusiven Pädagogik besteht darin, Schüler*innen an Bildung und am sozialen Leben innerhalb und außerhalb der Schule teilhaben zu lassen. Das Ziel der individuellen Berufsausbildung im dualen Zusammenspiel zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben ist es, möglichst vielen Personen die notwendigen persönlichen, beruflichen und sozialen Entwicklungschancen zu bieten, um im ersten und nicht im zweiten Arbeitsmarkt – den geschützten Werkstätten – Fuß zu fassen.

Die Einbindung der Schüler*innen im Ausbildungsverhältnis nach § 8b BAG in den schulischen Alltag stellt an Lehrpersonen bzw. Ausbildner*innen eine Herausforderung an methodisch-didaktischer und sozialer Kompetenz dar. Vonseiten der steirischen Berufsschulen, Direktionen und der Lehrerschaft ist diesbezüglich zusätzliches Engagement notwendig, wobei alle Beteiligten bereit sind, es zu erbringen. Die individuelle Lehrplangestaltung, die Begleitung im Unterricht und die administrativen Arbeiten führen für Lehrer*innen zu einem erhöhten Arbeitsaufwand.

Eine Verankerung der inklusiven Berufsbildung nach § 8b BAG in den entsprechenden Schulgesetzen würde Rechtssicherheit schaffen und ein entsprechendes qualitätssteigerndes Begleitlehrer*innensystem sichern. Um Klassen mit einer kleineren Gruppenzahl bilden zu können und Teamteaching zu ermöglichen, bedarf es zusätzlicher personeller Ressourcen und dienstrechtlicher Adaptionen. Die Möglichkeit der Abgeltung von Teamabstimmungsstunden durch den Dienstgeber, personelle Ressourcen für administrative Arbeiten und das Anpassen der Klassenraumausstattung für offene Unterrichtsformen würden die Qualität des inklusiven Unterrichts verbessern. Zudem würden externe Begleitung, Beratung und Supervision für die Unterrichtenden eine notwendige Hilfestellung sein, um den Erfolg dieser Schulentwicklung zu fördern.

Es liegt daher in der Verantwortung aller in den dualen Bildungsprozess eingebundenen Personen und Institutionen, im Vertrauen auf die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der zu integrierenden Personen, ihnen Chancen für den Arbeitsmarkt zu ermöglichen und diese langfristig zu sichern.

Literatur

Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft. (2022, 18. Juli). *Duales System und Berufsschule.* www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/lehre/

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *Aktuelle Informationen zu den österreichischen Berufsschulen, Informationsbroschüre für die „Kuchler Konferenz" 2022.* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Dornmayr, H. (2022). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2022. Strukturdaten, Trends und Perspektiven.* Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft IBW.

Lösch, L. (2006). *Der Weg zu Integrativen Berufsausbildung.* Leykam.

Sozialministeriumsservice *(*2023, 30. Jänner). *Netzwerk Berufliche Assistenz NEBA.* https://www.neba.at

Wirtschaftskammer Österreich (2021, 31. Dezember). *Lehrlingsstatistik – Hauptergebnisse der WKO-Lehrlingsstatistik.* https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html

Forschung und Entwicklung in der hochschulischen Bildung

Lehrer*innenbildung für Inklusion – ein Blick über die Grenze

Maria-Luise Braunsteiner & Andrea Holzinger

Abstract

Veränderungsprozesse müssen von der Vision getragen werden, dass es in der Verantwortung des regulären Schulsystems liegt, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten (UNESCO, 2009). Die Pädagog*innenbildung in Österreich trägt durch die gesetzlichen Bestimmungen (HG und HG-QSG) und die Zielperspektive des Entwicklungsrates (2013), sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium den Kompetenzerwerb für Inklusion und Diversität für alle Lehrpersonen sicherzustellen, diesen Anforderungen Rechnung und leistet damit einen wichtigen Beitrag, inklusive Bildung im Schulsystem umzusetzen.

Ein Blick über die Grenzen zeigt unterschiedliche Herangehensweisen der strukturellen und inhaltlichen Konzeption der Lehrer*innenbildung für Inklusive Bildung. Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, Einblicke in Lehrer*innenbildungsprogramme für Inklusion in vier exemplarisch ausgewählten Nachbarländern Österreichs zu geben, indem deren grundliegende Modellansätze und zugrundliegende Kompetenzmodelle vor dem Hintergrund von Inklusionsquoten beschrieben werden.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 127–141
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_9

Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich die Inklusionsdebatte in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten etabliert (Amrhein, 2011). Im Jahr 2017 unterstützten der Europäische Rat, das Europäische Parlament und die Europäische Kommission die Annahme der europäischen Säule sozialer Rechte, in der das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form (Europäische Kommission, 2017) formuliert wird. Inklusion ist in Europa also eine anerkannte und ratifizierte Leitorientierung. In der aktuellen Debatte geht es daher nicht mehr darum, warum Inklusion erforderlich ist, sondern wie sie umgesetzt werden kann – wie Lehrer*innen an Unterschiede im Klassenzimmer am besten herangehen können. Mit einem Blick auf inklusive Konzepte der Lehrer*innenbildung ist aber festzustellen, dass einschlägige Modelle eher „diskret" im Rahmen bestehender Strukturen umgesetzt werden und sie zu wenig auf dem durch die UNESCO und die UN vertretenen Inklusionsverständnis beruhen (Merz-Atalik, 2017).

Kompetenzen für Inklusive Bildung

Wie in Ziel 4 der Sustainable Development Goals (United Nations, 2015) festgeschrieben, zielt Inklusive Bildung darauf ab, dass allen Menschen qualitativ hochwertige Bildung offensteht. Auch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die seit 2008 in Österreich gilt, verbrieft dieses Recht auf eine chancengerechte Bildung für alle Menschen und damit ein „Bekenntnis zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems mit Rückgriff auf ein weites Inklusionsverständnis" (Holzinger et al., 2018, S. 65). Nach wie vor herrscht jedoch in alltagstheoretischen Vorstellungen (wie auch in Medien) und in der Politik ein Bild von Inklusion im Bildungsbereich vor, das Inklusion mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Regelschulsystem gleichsetzt und die Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 2009) weiter unterstützt. Dies gilt vor allem für das in den deutschsprachigen Ländern „fast einzigartige Strukturprinzip der Homogenität im Bildungssystem" (Merz-Atalik, 2017, S. 49). Veränderungsprozesse müssen daher von der Vision getragen werden, dass es in der Verantwortung des regulären (Schul-)Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten (UNESCO, 2009, S. 9) und „mangelndes Wissen über das Wesen und die Vorteile inklusiver und qualitativ hochwertiger Bildung und Vielfalt" zu überwinden (Vereinte Nationen, 2016, S. 2).

Die für ein inklusives Schulsystem erforderlichen Kompetenzen müssen daher von allen zukünftigen Lehrpersonen vorausgesetzt werden. Kompetenzen für inklusive Pädagogik können aber nicht isoliert von grundlegenden Kompetenzen in den professionellen Tätigkeitsfeldern von Lehrpersonen (z. B. Kultusministerkonferenz, 2004; Department for

Education, UK, 2019) gedacht und erworben werden. In Bezug auf die innere Struktur basiert (kompetente) Tätigkeit laut Girmes (2006, S. 22) vereinfacht gesagt auf den vier Dimensionen: Handlungsfeld, Bedingungen im Handlungsfeld, Qualitätsvorstellung und Tätigkeitsrepertoire. Kompetenz liegt zum Beispiel dann vor, wenn es gelingt, eine Stimmigkeit zwischen den vier Dimensionen herzustellen: Die Ausübung der Tätigkeit (auf Basis der zur Verfügung stehenden Repertoires) passt zu den Qualitätsvorstellungen und wird im Handlungsfeld passend angewendet. Das Repertoire von Pädagog*innen zur Initiierung von Lehr-Lern-Prozessen kann aber „eine eher lehrseitige Perspektive (individuelles Fördern, strukturierter adaptiver Unterricht) aufweisen“ oder „eine eher lernseitige Perspektive (individuelles Lernen, offener Unterricht) einnehmen.“ (Fischer, 2017, S. 83). Sie können eher an leistungsschwächeren (z. B. Förderunterricht) oder an leistungsstärkeren (z. B. Forderung) Schüler*innen ausgerichtet sein (vgl. ebd.). Grundsätzlich sollten Absolvent*innen von Lehramtsstudien bzw. Berufsanfänger*innen über Kompetenzen in den unterschiedlichen Konzepten verfügen. Die geforderte Passung ist im Besonderen in der inklusiven Pädagogik einzulösen, indem gegenwärtig und zukünftig von allen Pädagog*innen die Kompetenz gefordert ist, Lerngelegenheiten zu schaffen, die für alle Schüler*innen einen Lernzuwachs ermöglichen (Hattie, 2009; Booth & Ainscow, 2019). Es hat sich gezeigt, dass in den vergangenen Jahrzehnten vorgelegte inklusive Konzepte bzw. erprobter diversitätsgerechter Unterricht anschlussfähig an die Prinzipien der OECD für wirksame Lernumgebungen für alle Schüler*innen (Dumont et al., 2010) und die von Hattie und Zierer (2018, S. 26f.) formulierten zehn Haltungen von Expertenlehrpersonen für gelingende Bildungsprozesse sind (vgl. Gegenüberstellung in Braunsteiner et al., 2019, S. 31). Die genannten Ansätze nehmen die Perspektive des Lernens ein und können einen geeigneten Rahmen darstellen, in dem diversitätsgerechter Unterricht stattfinden kann (ebd.).

Inklusive Pädagogik kann jedoch nicht ohne die erforderliche inklusive, wertebasierte Haltung von professionell handelnden Lehrpersonen und ohne die konstruktivistische Überzeugung zum Wissenserwerb (Vock & Gronostaj, 2017, S. 83) verwirklicht werden (Tomlinson & Imbeau, 2010). Ihre inklusive Kompetenz wird davon abhängen, wie weit sie in der Lage sind, eine Balance zwischen den verschiedenen pädagogischen Konzepten herzustellen, um die Teilhabe und das Lernen aller zu unterstützen (Booth & Ainscow, 2019; Dumont et al., 2010) und individuelle Herausforderungen und Leistungserwartungen (Seitz et al., 2016) zu meistern.

Der wachsende internationale Konsens über die Bedeutung der Politik-Initiativen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (OECD, 2005) und zur besseren Vorbereitung der Lehrkräfte, um auf die zunehmende Vielfalt in Gemeinschaften und Klassenzimmern zu reagieren, führte zum Projekt „Teacher Education for Inclusion Across Europe“ (European Agency, 2011). Die European Agency for Development in Special Needs Education präsentierte eine Synthese der Politik und Praxis von 25 Mitgliedsstaaten der Agency.

Entwickelt zwischen 2009 und 2012 wird das Ergebnis in einem Profil für inklusive Lehrer*innen verdichtet.

Im Rahmen des Projekts wurden die wesentlichen Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Werte identifiziert, die jede*r benötigt, die*der in den Lehrerberuf einsteigt, unabhängig von Fach, Spezialisierung oder Altersgruppe, die sie*er unterrichten wird, oder die Art der Schule, in der sie*er arbeiten wird (Engelbrecht, 2013, S. 115). Die Verfasser*innen betonen, dass die Werte und Kompetenzbereiche „das Fundament für grundlegende Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, auf die in der beruflichen Einführungsphase und bei Maßnahmen der Lehrerfortbildung aufgebaut werden muss" bilden (European Agency, 2012, S. 22). Gleichzeitig wird empfohlen, dass diese für die Konzeption von Lehrererstausbildungsprogrammen als Ausgangspunkt gewählt werden.

Auf Basis der vier zentralen Werte für Unterricht und Lernen wurden die dazugehörigen Kompetenzen für Lehrpersonen vorgestellt. Die Kompetenzbereiche werden jeweils in die drei Elemente Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten differenziert.

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen. Kompetenzbereiche innerhalb des Grundwertes betreffen die Auffassungen zur inklusiven Bildung und Sichtweise der Lehrkräfte zu Diversität

2. Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden. Kompetenzbereiche innerhalb des Grundwertes sind die Förderung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden und effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen.

3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte. Kompetenzbereiche innerhalb des Grundwertes umfassen die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften.

4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen. Dieser Grundwert sieht Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen und die Lehrererstausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung.

Aufbauend auf dem Profil von 2012 publiziert die European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2022 das Profile for Inclusive Teacher Professional Learning, das darauf abzielt, alle Fachkräfte (Lehramtsanwärter*innen, Lehrpersonen im Dienst, Mentoring- und Stützlehrer*innen, Schulleiter*innen, Lehrerausbildner*innen etc.) im

Bildungsbereich dabei zu unterstützen, sich im Sinne einer inklusiven professionellen Lerngemeinschaft in der Verwirklichung einer inklusiven Bildung als gleichberechtigte Mitglieder einzubringen. Damit soll ein Kompetenzrahmen entstehen bzw. kontinuierlich weiterentwickelt werden, der die Kompetenzen aller an schulischen Bildungsprozessen beteiligten Fachkräfte in einer holistisch dynamischen Weise bündelt und sie den Anforderungen des Kontextes gerecht werden lässt (European Agency, 2022a, S. 20; European Agency, 2022b, S. 4).

Qualifikationen

Zur Umsetzung von inklusiver Bildung ist die Bedeutung hochqualifizierter Lehrpersonen, aber auch von Schulleiter*innen und anderen Entscheidungsträger*innen sowie insbesondere von Lehrerbildungsinstitutionen daher unbestritten (Holzinger et al., 2018). Mehr noch: „Inclusive education requires a rethink of the way we educate and support teachers“ (UNESCO, 2013, S. 5).

In den Curricula der Hochschulen, die sich der Lehrer*innenbildung verpflichtet haben, findet sich – in Wechselwirkung mit der schulischen Praxis und deren Erwartungshaltungen – nicht nur das weite (menschenrechtsbasierte) Inklusionsverständnis (Löser & Werning, 2015; Holzinger et al., 2018), sondern auch eine Ausrichtung der Strukturen und Curricula am engen (auf den Differenzbereich Behinderung ausgerichteten) Inklusionsverständnis, sowohl in den bildungswissenschaftlichen als auch den fachdidaktischen Anteilen der Curricula (Radhoff & Ruberg, 2017). Entsprochen wird damit den professionsspezifischen Herausforderungen im Kontext der bildungspolitisch erforderlichen Handlungskompetenzen – wie die Kategorisierung verschiedener Förderbedarfe und daraus erwachsenden konkreten Handlungsempfehlungen zu entwickeln (vgl. Radhoff, 2016; Werning, 2014). Lehrer*innenbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unterstützt damit das derzeitige Schulsystem und Konstrukte der Integration (Greiten et al., 2017, S. 18), das zumindest in den meisten deutschsprachigen Gebieten (außer Südtirol) nicht inklusiv ist. Davon ausgenommen seien explizit jene sehr guten Schulen, die sich auf dem Weg befinden (siehe Preisträgerschulen des Jakob-Muth-Preises, des Deutschen Schulpreises u. a.).

Lerngelegenheiten in der Schulpraxis ergeben sich dabei oft nur in Abhängigkeit von der Heterogenität der jeweiligen Praxisklassen (Holzinger & Wohlhart, 2019, S. 375). Die Art und Verfügbarkeit von Schulpraxis sowie die Abstimmung zwischen Schulerfahrungen und den vermittelten Inhalten in Bezug auf inklusiven Unterricht in der Erstausbildung von Lehrpersonen bleibt in vielen Fällen eine Einschränkung für den Kompetenzerwerb. Es gibt eindeutige Hinweise dafür, dass diese Abgleichung verstärkt werden muss (Hicks et al., 2018, S. 6).

Die Möglichkeiten für eine adäquate Schulpraxis erhöhen sich mit den förderlichen strukturellen Gegebenheiten – Zusammensetzung der Schüler*innen nach dem demographischen Umfeld (Vermeidung von Ghettoschulen), Ermöglichung und Förderung von professionellen Lerngemeinschaften (Teamarbeit, Co-teaching), Ganztag als Vorbedingung für gelingende Inklusion (Reich, 2014).

Modelle der Pädagog*innenbildung in Europa werden grundsätzlich nach dem simultanen Modell (concurrent model), in dem die pädagogische und die fachwissenschaftliche Ausbildung kombiniert werden, oder nach dem konsekutiven Modell (consecutive model), in dem das fachwissenschaftliche Studium vor der pädagogischen Ausbildung absolviert wird, angeboten. Sowohl Länge als auch Zielsetzung zeigen sich dabei unterschiedlich (European Commission, 2013). Lehrerbildungsprogramme für Inklusion (Stayton & McCollum, 2002) unterscheiden sich jeweils durch den Grad der Einbeziehung sonder-/inklusionspädagogischer Inhalte in die allgemeine Lehrerausbildung. Dabei wird zwischen dem Infusion Model, dem Collaborative Training Model und dem Unification Model unterschieden. Im *Infusion Model* besuchen die Studierenden ausgewählte Veranstaltungen zu inklusiven Inhalten im Rahmen ihres gewählten Studiums. Im *Collaborative Training Model* sind gemeinsam zu besuchende Veranstaltungen curricular verankert, und es können auch gemeinsam zu absolvierende Praxisphasen vorgesehen sein. Im *Unification Model* basiert das Lehramt auf einem gemeinsamen Curriculum mit Fokus auf individuelle Lernentwicklung und Förderung, und es wird nicht zwischen einem allgemeinen und einem sonderpädagogischen Lehramt differenziert.

Obwohl im deutschsprachigen Raum Veränderungen in den Curricula mit Blick auf Inklusion in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich erkennbar sind, ist die Heterogenität der Umsetzung in den verschiedenen Ansätzen in Bezug auf Strukturen und Inhalte erheblich. Institutionelle und curriculare Konsequenzen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung betreffen den Grad der Verschränkung zwischen Regelpädagogik und Sonderpädagogik bzw. Inklusionspädagogik, die Verantwortungsübernahme der Fachdisziplinen sowie das Rollenverständnis und die Lehramtsbefähigung der auszubildenden Lehramtsanwärter*innen (Lindmeier, 2015). Auch gilt für den deutschsprachigen Raum – wie erwähnt – die „sonderpädagogische Ausrichtung" noch nicht als überwunden (Holzinger et al., 2018, S. 63). Damit wird deutlich, dass es bei der Neuorientierung in der Lehrer*innenbildung nicht nur um curriculare Veränderungen geht, sondern infolge der strukturellen Herausforderungen ein ergebnisorientierter Diskurs an den hochschulischen Einrichtungen stattfinden muss.

Qualifizierungswege in Österreich

Mit dem Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen 2013 wurde die Pädagog*innenbildung in Österreich grundlegend reformiert. Ein zentrales Element ist die Orientierung an den Altersstufen der Schüler*innen. An einem Lehramt interessierte Studierende können sich für ein Lehramtsstudium Primarstufe oder für ein Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung oder für ein Lehramtsstudium Sekundarstufe Berufsbildung entscheiden. Die Professionalisierung für Inklusive Pädagogik erfolgt entweder als Schwerpunkt innerhalb des Primarstufenlehramtes oder als Spezialisierung innerhalb des Sekundarstufenlehramtes Allgemeinbildung. Im Bereich der Berufsbildung, Fachbereich Duale Ausbildung, ist eine Vertiefung im Bereich des Masterstudiums Inklusive Pädagogik – Integrative Berufsausbildung – möglich. Entsprechend der Zielsetzung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen, 2006) sind Inhalte zur Inklusiven Bildung in den Curricula der Bachelor- und Masterstudien aller Lehramtsstudien in einem angemessenen Ausmaß zu berücksichtigen und der Erwerb von Basiskompetenzen für Diversität und Inklusion für alle Studierenden sicherzustellen.

Der der Pädagog*innenbildung zugrundeliegende Inklusionsbegriff ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an allen Diversitätsbereichen und hat den gemeinsamen Unterricht aller Schüler*innen zum Ziel. Das bedeutet gemäß § 42 Abs. 10 des österreichischen Hochschulgesetzes i.d.g.F., dass inklusionsbezogene Inhalte in Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaft, der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und der Pädagogisch-Praktischen Studien als Querschnittthemen zu verankern sind. Der Umgang mit Diversität und der Vielfalt der Lernenden ist für alle Studierenden ein zentraler Ausgangspunkt für den Kompetenzerwerb im Bereich des Wissens, des Handelns und der Haltung.

Die zurzeit gültigen österreichischen Studienprogramme sind vor dem Hintergrund des Modells von Stayton & McCollum (2002) an der Schnittstelle Collaborative Training Model und Unification Model anzusiedeln. Alle Studierenden besuchen in einem gemeinsamen Studium Lehrveranstaltungen zu Diversität und Inklusion und haben gleichzeitig die Option, einen Schwerpunkt bzw. eine Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik zu wählen (Holzinger et al., 2018).

Demnach werden mit der neuen Pädagog*innenbildung alle Lehrpersonen auf die schulische Inklusion vorbereitet. In Österreich werden 60 % der Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings unterrichtet. Der prozentuelle Anteil variiert allerdings stark nach Bundesländern. Während es in Vorarlberg nur 42 % sind, sind es in Kärnten 82 % (BMBWF, 2021).

Qualifizierungswege in Österreichs Nachbarstaaten vor dem Hintergrund der Inklusionsquoten der Schüler*innen

Italien

Italien hat mit 99,12 % die höchste Inklusionsquote in Europa, gefolgt von Malta mit 94,95 %, Norwegen mit 91,89 % und Island mit 91,81 % (European Association of Service providers for Persons with Disabilities, 2021). Im Jahr 1977 wurden durch das Staatsgesetz Nr. 517 alle sonderpädagogischen Strukturen abgeschafft.

Unabhängig von den Bildungsstufen absolvieren alle Lehrpersonen ihr Grundstudium an Universitäten und beenden dieses mit einem Masterabschluss. Das Gesetz 107/2015, auch als La Buona Scuola bekannt, leitete eine Reform der Lehrerbildung ein. Die Erstausbildung soll zu einer verbesserten Inklusiven Praxis führen und 20 % des jeweiligen Curriculums Inklusiven Inhalten widmen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Im Anschluss an das Masterstudium kann man sich für eine Zusatzqualifikation für Inklusive Bildung entscheiden, die eine Dauer von einem Studienjahr im Umfang von 60 ECTS-AP umfasst und spezifische Praktika in der jeweiligen Bildungsstufe im Ausmaß von mind. 12 ECTS-AP vorsieht (Brugger, 2015).

Da alle Lehrpersonen im Unterricht für Schüler*innen mit Behinderungen verantwortlich sind, gibt es auch im Fortbildungsbereich entsprechende Angebote für Lehrpersonen und Schulleitungen. Die Fortbildungsmaßnahmen konzentrieren sich auf Themen wie frühzeitige Risikoerkennung, didaktische Maßnahmen, die sowohl mit den jeweiligen Schüler*innen als auch mit der Klassengruppe zu ergreifen sind, Bewertungsverfahren und Beratung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Entsprechend dem Modell von Stayton & McCollum (2002) ist in Italien die Grundausbildung dem Unification Model zuzuordnen. Alle Lehrpersonen setzen sich mit individueller Entwicklung und Förderung in Kontext mit Inklusion auseinander und haben die Verantwortung für die Lernbegleitung von allen Kindern, auch für die mit einer Behinderung. Vertiefender Kompetenzerwerb kann auf Basis einer Zusatzqualifikation erfolgen.

Ungarn

Das Studium für Sonderpädagogik ist in Ungarn ein eigenes Bachelorstudium mit 240 ECTS-Anrechnungspunkten. Es sieht folgende Spezialisierungen vor, von denen neben den verpflichtenden Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik eine zu wählen ist: Geistigbehindertenpädagogik, Hörgeschädigtenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Logopädie und Sprachtherapie, Psychopädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Autismus-Spektrum-Störung. Im daran anschließenden dreise-

mestrigen Masterstudium mit einer Workload von 90 ECTS-AP werden die Kompetenzen in der gewählten Spezialisierung vertieft und es besteht die Möglichkeit, sich auch zum Therapeuten ausbilden zu lassen (Papp, 2010).

Ein Kompetenzerwerb in Hinblick auf Inklusive Pädagogik ist weder im Lehramt für Grundschulen noch im Lehramt für Sonderpädagogik explizit ausgewiesen. Das Qualifikationsprofil des Lehramtsstudiums für Sonderpädagogik lautet wie folgt: Ziel der Ausbildung ist es, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auszubilden, die mit aktuellen theoretischen und methodischen Kenntnissen der Sonderpädagogik und der Bezugswissenschaften, mit den für die sonderpädagogische Arbeit erforderlichen Kompetenzen sowie mit fachlichen und praktischen Kenntnissen des Fachgebietes Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unterstützen, um deren Fähigkeiten zu entwickeln, ihre funktionellen Beeinträchtigungen (kognitiv, sozial, somatisch, wahrnehmungsbezogen) zu korrigieren oder zu kompensieren, ihre Lebensschwierigkeiten zu bewältigen, sie zu rehabilitieren und ihre Umgebung und soziale Integration zu organisieren (EMMI, 2016).

Im Modell von Stayton und McCullom (2002) ist die ungarische Qualifikation am ehesten dem Infusion Model zuzuordnen. Die Ausbildungen für die Grundschule (1.–8. Schulstufe) und für Sonderpädagogik erfolgen getrennt voneinander, der Erwerb von inklusions- und sonderpädagogischen Kompetenzen im Lehramt für die Grundschule ist von der Akkreditierungskommission (EMMI, 2016) nicht explizit vorgeschrieben. Die Anforderungen der Praxis – die Inklusionsquote liegt in Ungarn bei 66,84 % (European Association of Service providers for Persons with Disabilities, 2021) – lassen aber vermuten, dass die einzelnen Universitäten diese Inhalte in ihren Curricula sehr wohl berücksichtigen und einen entsprechenden Kompetenzerwerb intendieren. Dieser kann auch im Rahmen der in den ersten sieben Dienstjahren verpflichtend vorgeschriebenen 120 ECTS-umfassenden Zusatzqualifikationen erfolgen. So bietet beispielsweise die Kodolanyi Hochschule für alle Absolvent*innen von Lehramtsstudien einen Lehrgang zur Inklusiven Pädagogik an, der mit 60 ECTS-Anrechnungspunkten als Fernstudium konzipiert ist (Kodolanyi, 2022)

Deutschland

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen sehen vor, dass alle Bundesländer gewährleisten, „dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“ (KMK, 2011, S. 20). In den *Standards Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* werden pädagogische und didaktische Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität sowie Grundlagen der Förderdiagnostik und der inklusiven Schulentwicklung festgelegt (KMK, 2004, i. d. F. v. 2002).

Da Länder und Hochschulen die Strukturen der Lehrer*innenbildung aber weitgehend selbst bestimmen können, erfolgt die Umsetzung von bundesweiten/landesweiten Vor-

gaben und Empfehlungen sehr individuell. Dies zeigt auch eine Erhebung der Monitor Lehrerbildung, an der 2014 und 2020 56 von 61 Universitäten und Hochschulen teilgenommen haben. In zehn von 16 Bundesländern sind einzelne Lehrveranstaltungen in allen Lehramtsstudien verpflichtend vorgesehen. Inklusion als Querschnittsthema ist in 56 Hochschulen verankert, am häufigsten in den Bildungswissenschaften, gefolgt von Fachdidaktiken und nur vereinzelt in den Fachwissenschaften als Thema oder Vorbereitung auf eine multiprofessionelle Kooperationskultur (Monitor Lehrerbildung, 2022).

Die sonderpädagogische Ausbildung erfolgt mit wenigen Ausnahmen getrennt von den allgemeinen Lehrämtern. An sechs Hochschulen können Studierende in Studien mit integrierter Sonderpädagogik – vorrangig das Grundschullehramt betreffend – sowohl die Qualifikation für den Unterricht an Regelschulen als für den Unterricht für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erwerben (Monitor Lehrerbildung, 2022).

Ein Beispiel für ein integratives Studium stellt das Bielefelder Modell dar, das einen doppelten Studienabschluss für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung und für das Lehramt an Grundschule oder Sekundarstufe 1 vorsieht. Aufbauend auf einem Bachelorstudium, in dem die Gemeinsamkeiten und Differenzen der fachlichen Perspektiven von Allgemeiner Pädagogik, Inklusiver Pädagogik und Sonderpädagogik herausgearbeitet, verglichen und analysiert werden, können die Studierenden im Masterstudium in zwei weiteren Semestern sich für die Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ qualifizieren (Lütje-Klose et al., 2014).

Reflektiert man die Lehrer*innenbildung in Hinblick auf das Modell von Stayton & McCullum (2002) zeigt sich, dass die Mehrheit der Studienprogramme dem Infusion-Modell zuzuordnen ist. Dadurch ist weitgehend sichergestellt, dass alle Lehrpersonen – unabhängig von ihrem Lehramt, auf den Unterricht in inklusiven Settings vorbereitet sind. In Deutschland wurden im Schuljahr 2018/19 auf der Basis von Daten der KMK 43,1 % der Schüler*innen mit Sonderpädagogischen Förderbedarf inklusiv unterrichtet (Klemm, 2022)

Schweiz

In der Schweiz werden im Schuljahr 2018/19 die Hälfte der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Bildungsbedarf inklusiv in Regelklassen unterrichtet, 41 % in Sonderschulen und 9 % in Sonderklassen (Bundesamt für Statistik, 2020).

Auf Basis der Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities (2016), die im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zu den sonderpädagogischen Aspekten in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen erarbeitet wurden, haben sich alle Institutionen der Lehrer*innenbildung auf Kompetenzen verständigt, über die alle Lehrer*innen verfügen müssen, um auf inklusive Beschulung vorzubereiten. Die empfohlenen Kompetenzen gliedern

sich nach drei Themen: Heterogenität und Sonderpädagogik, Unterricht und Methodik, Zusammenarbeit. Zusätzlich zum empfohlenen Kompetenzerwerb der Studierenden gibt es Umsetzungsempfehlungen, die die Verantwortlichen der Ausbildungsinstitutionen für angehende Lehrpersonen dazu auffordern sicherzustellen, dass in der Ausbildung eine inklusionsorientierte Haltung gelebt und vermittelt wird, dass sich die Lehrenden mit dem wissenschaftlich geführten Diskurs der Inklusion auseinandersetzen, dass die Praktika der Studierenden ein möglichst großes Spektrum an Diversität erfahrbar machen, dass unter inklusionspädagogischer Perspektive in die Hochschuldidaktik und Personalentwicklung investiert wird und dass interdisziplinäre Forschungsprojekte von Personen mit sonderpädagogischen und regelpädagogischen Schwerpunkten gefördert werden (Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities, 2016)

Die Sonderpädagogische Ausbildung mit Vertiefung in schulischer Heilpädagogik erfolgt in Form eines Masterstudiums im Umfang von 90–120 ECTS-Anrechnungspunkten. Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudium ist entsprechend den Mindestanforderungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ein Lehramtsstudium für den Regelunterricht oder ein Bachelorstudium in Logopädie oder Psychomotorik. Für Quereinsteiger*innen ist ein Bachelor-Abschluss in einem verwandten Studienbereich, beispielsweise Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik, Psychologie oder Ergotherapie, Voraussetzung (EDK, n.d.).

Durch die Integration von inklusions- und sonderpädagogischen Inhalten und dem damit verbundenen intendierten Kompetenzerwerb in allen Regelstudien ist die schweizerische Pädagog*innenbildung im Modell von Stayton & McCollum (2002) dem Collaborative Training Model zuzuordnen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die exemplarische Auseinandersetzung mit den Studienprogrammen der Lehrer*innenbildung und den Inklusionsquoten in Österreichs Nachbarstaaten lassen ohne vertiefende Analysen keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen diesen beiden Parametern erkennen. Es bedarf umfangreicher nationaler und internationaler empirischer Forschung, um die Frage zu beantworten, inwieweit Modelle inklusiver Lehrer*innenbildung mittel- und langfristig einen Einfluss auf Inklusionsquoten nehmen. Weiters bedarf es bei den Daten zu den Inklusionsquoten der Klärung, wie und auf welcher Basis diese berechnet werden, inwieweit diese Quoten sich ausschließlich auf Schüler*innen mit Behinderungen beziehen und ob sie international überhaupt miteinander vergleichbar sind.

In der aktuellen Debatte der Lehrer*innenbildung besteht aber Konsens, dass allein die additive Verbindung von regelpädagogischen und sonderpädagogischen Inhalten zu kurz greifen würde. Ziel ist die weitestgehende Kohärenz der Studieninhalte, der Kompetenzen und der kooperierenden Lehrenden und die Professionalisierung für Inklusion auf

allen Ebenen der Lehrer*innenbildung (Merz-Atalik, 2017). Dafür braucht es systematische Personalentwicklungsmaßnahmen zur Etablierung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Inklusion an Hochschulen und Universitäten. Durch die Schaffung hochschulinterner Strukturen, beispielsweise in Form von Kompetenzzentren für Inklusive Bildung, können Hochschullehrende und Studierende bei inklusionsbezogenen Fragen unterstützt und Impulse für die Hochschuldidaktik gesetzt werden (Monitor Lehrerbildung, 2022). Als Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula kann das Profil für inklusive Lehrer*innen der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) herangezogen werden.

Literatur

Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84

BMBWF (2021). *Nationaler Bildungsbereicht Österreich. Bildungsindikatoren* (S. 145–333). https://doi.org/10.17888/nbb2021

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). Index für Inklusion. *Ein Leitfaden für Schulentwicklung.* (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Hrsg. und Übers.). 2. Aufl. Beltz.

Braunsteiner, M-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohlhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Leykam.

Brugger, E. (2015). *Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien – Südtirol*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333/280

Bundesamt für Statistik (2020). *Statistik der Sonderpädagogik*. Schuljahr 2018/19. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.14776871.html

Department for Education UK (2019). *Initial teacher training (ITT): core content framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974307/ITT_core_content_framework_.pdf

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis*. Beltz.

EDK (n.d.). *Schulische Berufe der Sonderpädagogik*. https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/links-1/sonderpaedagogik

EMMI (2016). GYÓGYPEDAGÓGIA ALAPKÉPZÉSI SZAK *képzési és kimeneti követelményei,* 18/2016. /VIII.5./ EMMI rendelet alapján.

Engelbrecht, P. (2013) Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 115–118. https:/doi.org/10.1080/08856257.2013.778110

Entwicklungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013.* https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf

Europäische Kommission (2017). *Europäische Säule sozialer Rechte.* https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_de

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-en/format-PDF/source-search

European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literature-review_TE4I-Literature-Review.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities,* Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. https://www.european-agency.org/projects/te4i/profile-inclusive-teachers

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *County Policy Review and Analyses Italy*. https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022a). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. (Hrsg. v. A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning_0.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022b). TPL4I. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile

European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD) (2021). *Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries. Summary Report 2020.* https://www.easpd.eu/fileadmin/user_upload/Publications/easpd_barometer_report_2020_final.pdf

Fischer, C. (2017). Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 77–93). Waxmann Verlag.

Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 14–29). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. https:/doi.org/10.25656/01:7367

Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Waxmann Verlag.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erweiterte Auflage). Schneider.

Hicks, P., Solomon, Y., Mintz, J., Matziari, A., Ó Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C. & Margariti, D. (2018). *Initial Teacher Education for Inclusion. Phase 1 and 2 Report.* Research Report No 26. National Council for Special Education. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2018/09/NCSE-Teacher-Education-Inclusion-Phase1-2-RR26-for-webupload.pdf

Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 60*, 171–179.

Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2019). Inklusive Pädagogik – ein zentraler Auftrag an die Curricula der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 367–379). B&B Verlag.

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2018). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam. https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2

Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen. Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities* https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/20160914_20161027_MV_K_PH_Empfehlungen_Sonderp%C3%A4dagogik_d.pdf

Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Springer.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *66*, 165–191.

Kodolanyi (2022). *Az inkluzív nevelés pedagógusa*. https://www.kodolanyi.hu/tovabbkepzes/szakiranyu-tovabbkepzes/pedagogusoknak/az_inkluziv_neveles_pedagogusa

Kultusministerkonferenz – KMK (2004 i. d. F. von 2022). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz – KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Lindmeier, C. (2015). Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrer*innenbildung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moder (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Veränderungen und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 112–132). Klinkhardt.

Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 17–24. https://doi.org/10.25656/01:11567

Lütge-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, *6*(1), 69–84.

Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 48–63). Waxmann Verlag.

Monitor Lehrerbildung (2022). Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden. *Policy Brief September 2022*. https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/index.html

OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. OECD.

Papp, G. (2010). Historische und aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Sonderpädagogen in Ungarn, unter besonderer Berücksichtigung der Bachelor- und Master-Strukturen. In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachetel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung, Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 175 – 183). Kohlhammer.

Radhoff, M. (2016). Begriff und Entstehung des Inklusionskonzeptes. *Europäische Erziehung*, 46(2), 4–9.

Radhoff, M. & Ruberg, C. (2017). Inklusion in der Lehrerausbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 64–76). Waxmann Verlag.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Beltz Verlag.

Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Beltz.

Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education, 25*(3), 211–218. https://doi.org/10.1177/088840640202500302

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. https://www.undp.org/seoul-policy-centre/sustainable-development-goals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=EAIaIQobChMIidW_6fLw-gIVmAeLCh1P2Q3NEAAYAyAAEgIe3PD_BwE

UNESCO (2009). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education. Introduction. A series of 5 Advocacy Guides.* https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/221033e.pdf

Vereinte Nationen (2006). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung.* https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/

Vereinte Nationen (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung.* https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf;jsessionid=F7BD0B46DE39EFEA8FE67E8C78631550.2_cid320?__blob=publicationFile&v=3

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 601–623.

Studieren mit Behinderung – ein Blick über Grenzen

Barbara Levc & Claudia Rauch

Abstract

War die universitäre Ausbildung über Jahrhunderte ausschließlich der männlichen, wohlhabenden Gesellschaftsgruppe vorbehalten, so hat sich im Laufe der letzten hundert Jahre das Bild an tertiären Bildungseinrichtungen zu einer äußerst vielfältigen Studierendenschaft hin verändert. Neben dem großen Anteil weiblicher Studierender sowie Lernender aller Altersstufen finden sich in den Hörsälen und Seminarräumen österreichischer Universitäten und Hochschulen immer mehr auch Personen mit Beeinträchtigungen. Diesen Umstand bestätigen auch die Zahlen aus den im Auftrag des Bildungsministeriums vom IHS seit 2002 erstellten Zusatzstudien im Rahmen der Studierendensozialerhebung. Diese zeigen u. a., dass der größte Teil der Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen von psychischen oder chronischen Erkrankungen, also nicht sichtbaren Beeinträchtigungen, betroffen ist.

Der Beitrag zeigt die damit verbundenen Herausforderungen auf und gibt einen Überblick über bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie über gesetzliche Rahmenbedingungen.

Auch an Pädagogischen Hochschulen betrug der Anteil von Studierenden mit Beeinträchtigung laut Studierendensozialerhebung seit Beginn der Erhebungen rund 9 % und zwar bereits zu einem Zeitpunkt, als die Gesetzeslage Personen mit Behinderung noch vom Lehrberuf ausschloss. Es liegt daher der Schluss nahe, dass es sich auch hier um nicht offensichtlich wahrnehmbare Einschränkungen handelte. Seit Herbst 2014 ist in Österreich ein Lehramtsstudium aber auch für beeinträchtigte Personen gesetzlich möglich, was jedoch im Widerspruch zum bisherigen Berufsbild von Lehrer*innen zu stehen scheint. Dieses Spannungsfeld sowie gesellschaftliche und bildungspolitische Chancen eines begabungsorientierten Einsatzes von Pädagog*innen diskutiert der Beitrag ebenso wie die Herausforderungen eines sich wandelnden gesellschaftlichen Behindertenverständnisses.

Der Blick über Grenzen im Kontext von Studieren mit Behinderung versteht sich daher – neben internationalen und bildungsinstitutionellen Vergleichen – auch als Blick auf neue, mögliche Realitäten in gesellschaftlicher, behinderten- und bildungspolitischer Hinsicht.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 142–153
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_10

Szenen aus dem universitären Alltag

„Soll ich Ihnen zu einem freien Platz helfen?“, fragt Thomas den Burschen in Jeans, grauem Sweater und Sneakers vor ihm in der Schlange bei der Kasse der Uni-Mensa, der gerade sein volles Tablett anhebt. Seine Sehbeeinträchtigung ist Thomas schon zuvor bei der Essensausgabe aufgrund seiner unsicheren Bewegungen und den flackernd umherwandernden Blicken aufgefallen.

Mit einem erleichternden Nicken platziert der Bursche sein Tablett auf den Unterarmen und schlängelt sich damit hinter Thomas zwischen den langen Tischreihen und Holzstühlen durch. Im hinteren Bereich des hellen, riesigen Raumes steuert Thomas auf die noch wenigen freien Plätze zu. Dicht an dicht reihen sich Stühle mit Großteils jungen Menschen in Kleingruppen oder vereinzelt auch alleine und deren Rucksäcke und Taschen. So voll hat Thomas die Mensa bei seinen Treffen mit seinem früheren Schulfreund Michael, der seit mittlerweile mehr als zehn Jahren hier an der Universität Professor für Pharmazie ist, schon lange nicht mehr erlebt. Er lässt seinen Blick suchend über die Menschenmenge schweifen und nimmt dann rechts neben dem sehbehinderten Studenten Platz. Die hellen Stimmen einer Gruppe südländisch aussehender, junger Frauen, die sich am Nachbartisch angeregt in einer für Thomas unbekannten Sprache unterhalten, heben sich deutlich vom vorherrschenden Geräuschpegel ab. Den Eingangsbereich der Mensa mit den Augen fokussierend, beginnt Thomas ein Gespräch mit dem Burschen und erfährt, dass er im dritten Semester Psychologie studiert. Interessiert und bewundernd zugleich lauscht er seinen Schilderungen, wie er sich den Studienalltag organisiert, welche Hilfsmittel und Unterstützungen er für ein erfolgreiches Absolvieren von Lehrveranstaltungen bzw. Prüfungen benötigt und nicht zuletzt über die äußerst konkrete und ambitionierte, berufliche Zielsetzung, die dieser junge Mann verfolgt. Dabei fällt Thomas auf, wie für ihn das zu Beginn der Begegnung noch stark wahrnehmbare, eingeschränkte Sehvermögen im Laufe des Gesprächs immer mehr an Bedeutung verliert. Die Einschränkung scheint nun bei Thomas zu liegen, der sich ein Studium mit einer Behinderung sehr beschwerlich vorstellt, abgesehen davon sich aber fragt, ob er so einen Psychologen mit Sehbeeinträchtigung, der mit traumatisierten Kindern arbeiten will, in seiner Sozialorganisation anstellen würde. Kann er doch vermutlich kaum die Mimik und Körperhaltung der betroffenen Kinder und Jugendlichen deuten und darauf eingehen.

Thomas wird aus seinen Gedanken gerissen, als ihm Michael unvermittelt auf die Schulter klopft und ihn freudig begrüßt. „Thomas, mein Freund, bin gleich bei dir. Ich helfe nur schnell einer meiner Doktorandinnen, ihr Tablett zu einem freien Platz zu bringen, und hole mir dann selbst etwas zu essen.“ Verwundert blickt Thomas Michael hinterher, der auf eine junge, stylisch gekleidete Frau im Rollstuhl zusteuert und das Tablett vor ihr bei der Kassa an sich nimmt, um es für sie zu einem freien Platz an einem der langen Außentischreihen zu tragen. Studierende mit einer Behinderung scheinen an der Universität nichts Ungewöhnliches mehr zu sein, sinniert Thomas und nimmt sich vor, sich mit

seinem Freund, der scheinbar bereits Erfahrungen in diesem Bereich hat, beim gemeinsamen Mittagessen darüber zu unterhalten.

Diversität von Studierenden an Österreichs Hochschulen und Universitäten

Würde die hier beschriebene Szene in der Mensa einer Pädagogischen Hochschule stattfinden oder würden die Herren eine Gruppe von Lehramtsstudierenden beobachten, die gerade einen Seminarraum verlassen, wäre das Bild vermutlich ein deutlich anderes. Der Eindruck, dass sich die Gruppe der Studierenden im Lehramt weit weniger divers darstellt als in anderen Hochschulsektoren, wird durch Zahlen der Studierendensozialerhebung 2019 bestätigt. Für die Diversitätsbereiche Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Bildungsausländer*innen und Behinderung/gesundheitliche Beeinträchtigung zeigen sich Differenzen nicht nur gegenüber anderen Studienfeldern, sondern auch zwischen Lehrverbünden – also dem Lehramtsstudium Sekundarstufe – und Pädagogischen Hochschulen für das Studium Primarstufe.

Der Anteil von Frauen unter den Studierenden beträgt über alle Hochschulsektoren seit mehreren Jahren gleichbleibend 54 %. In Lehrverbünden liegt er bei 67 %, an Pädagogischen Hochschulen sogar bei 80 % (Unger et al., 2020, S. 13). Ein Zusatzbericht zur Geschlechtersituation der Studierendensozialerhebung 2019 stellt diese Zahlen denen in den Studienbereichen Informatik und Ingenieurwesen (MINT-Fokusbereich) gegenüber. Hier beträgt der Frauenanteil jeweils unter 25 %, bei Studierenden mit österreichischem Schulabschluss sogar nur rund 15 %, was auf eine stärker geschlechtersegregierende Wirkung des österreichischen Schulsystems hinweist (Dibiasi, Schubert & Zaussinger, 2021, S. 5). Bei den Studienanfänger*innen im Studienjahr 2018/19 lag der Anteil von Frauen an Pädagogischen Hochschulen bei 83 %, in Lehrverbünden bei 66 % (Unger et al., 2020, S. 46). Damit zeichnete sich jedenfalls zum Zeitpunkt der Erhebung insbesondere im Studium Primarstufe kein Trend in Richtung eines ausgeglicheneren Geschlechterverhältnisses ab.

Im Diversitätsfeld Ethnizität/Kultur/Sprache muss zwischen Bildungsausländer*innen – Studierenden, die ihre Hochschulreife außerhalb des österreichischen Schulsystems erlangt haben – und Studierenden mit Migrationshintergrund und österreichischer Hochschulreife unterschieden werden. Der Anteil von Bildungsausländer*innen liegt über alle Hochschulsektoren bei 22 %. In Lehrverbünden beträgt er 8 %, an Pädagogischen Hochschulen lediglich 3 %. Dies liegt vor allem an der Tatsache, dass Lehramtsstudien Qualifikationen spezifisch für den österreichischen Arbeitsmarkt darstellen (Unger et al., 2020, S. 73). Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an allen Studierenden ist mit 6 %, bei Studienanfänger*innen 9 %, insgesamt gering (Unger et al., 2020, S. 85). Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede nach Studiengruppen: Während der An-

teil im Pharmaziestudium bei 11,4 % liegt, beträgt er im Studium Primarstufe nur 4,9 %, in Lehrverbünden 5,9 % (Unger et al., 2020, S. 89–91).

Zum Diversitätsbereich Behinderung bzw. psychische und gesundheitliche Beeinträchtigung bieten die seit 2002 im Rahmen der Studierendensozialerhebung jeweils durchgeführten Zusatzstudien sehr detaillierte Einblicke für Österreich. Im Sommersemester 2019 betrug der Anteil von Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen 12,2 %. Dies ist ein geringfügiger Anstieg gegenüber 11,6 % aus der Studierendensozialerhebung 2015. In der Erhebung 2019 geben 4,9 % der Studierenden an, von einer psychischen Beeinträchtigung betroffen zu sein. Dies ist die größte Gruppe, die auch den größten Zuwachs gegenüber früheren Erhebungen aufweist. Die nächstgrößte Gruppe ist mit 3,6 % Studierende mit chronischen Erkrankungen. Der Großteil der betroffenen Studierenden – 70 % – gibt an, dass ihre Beeinträchtigung von anderen nicht ohne Weiteres wahrnehmbar ist. Dies betrifft vor allem die Personen mit psychischen oder chronischen Erkrankungen (Zaussinger et al., 2020, S. 11).

Herausforderungen für Studierende mit Beeinträchtigung sowie Unterstützungsangebote in tertiären Bildungseinrichtungen

Der zuletzt genannte Aspekt ist für die Kommunikation von Erschwernissen und notwendigen Anpassungen im Studium bedeutsam, deren Berechtigung und Plausibilität ohne sichtbare Evidenz von Lehrenden häufiger angezweifelt wird. Vergleichbar augenscheinlicher zeigt sich hingegen das Auftreten von Barrieren im Lehr- und Forschungsbetrieb für Studierende mit einer Sinnesbeeinträchtigung oder motorischen Einschränkung. Ein vermehrter Zulauf dieser Personengruppe in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts an den Universitäten führte zu einer Institutionalisierung von Behindertenbeauftragtenstellen sowie die Ausstattung von Bibliotheksleseplätzen mit assistiven Technologien an den tertiären Bildungseinrichtungen. Die in diese Funktion berufenen Personen zeichnet eine hohe Expertise in diesem Bereich aus, Großteils auch aufgrund der eigenen Betroffenheit durch eine offensichtliche bzw. unsichtbare Beeinträchtigung oder Erkrankung. Deren Aufgaben reichen von Beratung rund ums Studium und Unterstützung im Studienablauf bis hin zur Beseitigung bestehender und Vermeidung prognostizierbarer Barrieren auf allen Ebenen. Während zu Beginn dieser Entwicklung vor allem die Beseitigung baulicher Barrieren und eine blindenspezifische Aufbereitung von Studienmaterialien im Zentrum des Tätigkeitsbereichs dieser Serviceeinrichtungen standen, hat sich der Verantwortungsbereich auf die Beratung beeinträchtigter Studierender, Lehrender und Verwaltung hinsichtlich barrierefreier Zugänglichkeit vor allem im Bereich der Digitalität sowie auf die Organisation adaptierter Prüfungen hin verlagert. Auch die beiden Servicestellen GESTU, Gehörlos erfolgreich Studieren, an den Technischen Universitäten Wien und Graz unterstützen gehörbeeinträchtigte Studierende bei der Bewältigung ihres Studiums durch Bereitstellung und Koordination von Schrift- oder Gebärdensprachdolmet-

scher*innen (BMBWF, 2022). Je nach Studienangebot, Verankerung in den jeweiligen Ziel- und Leistungsplänen sowie der Ressourcenverfügbarkeit werden die Anlaufstellen für barrierefreies Studieren unterschiedlich ausgewiesen. Die Palette reicht dabei von der klassischen Bezeichnung Behindertenbeauftragte*r, über Inklusions- oder Diversitätsbeauftragte*r bis hin zu Abteilungen wie „Institut integriert Studieren" an der Universität Linz, „Kompetenzstelle inklusiv Studieren" an der PH Steiermark oder „Abteilung für Gender & Diversity Management" am FH-Campus Wien. Damit kommen die Hochschulen und Universitäten den im Universitäts- sowie dem Hochschulgesetz verankerten leitenden Grundsätzen „die Gleichbehandlung und Gleichstellung der Geschlechter", „die soziale Chancengleichheit", „die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von Menschen mit Behinderungen im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes" (UG § 2 9.-11., HG § 9 abs. 6 12.-14.) sowie „die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von besonders begabten und interessierten Studierenden" (HG § 9 Abs. 6 15.) nach.

Vergleichszahlen von Studierenden mit Beeinträchtigung über institutionelle Grenzen hinweg

Die Verteilung von Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen auf die Hochschulsektoren zeigt im Vergleich der Ergebnisse der Erhebungen von 2009 bis 2019 ein relativ ähnliches Bild: Der höchste Anteil findet sich jeweils an den Kunstuniversitäten (zwischen 16,1 % 2019 und 17,8 % 2015), der zweithöchste Anteil an wissenschaftlichen Universitäten (zwischen 12,2 % 2015 und 14,5 % 2009). An Pädagogischen Hochschulen betrug der Anteil Studierender mit studienerschwerender Beeinträchtigung 2009 10 % und 2019 7,7 %, wobei der geschätzte Höchststand in absoluten Zahlen 2011 mit ca. 1.000 und 2015 mit ca. 1.200 Studierenden erreicht wurde. Der Anteil in Lehrverbünden wurde 2019 erstmals erhoben und betrug 12,7 % bzw. ca. 2.000 Studierende (Zaussinger et al., 2020, S. 14).

Interessant ist hier, dass an Pädagogischen Hochschulen bereits 2009 und 2011 ein relativ deutlicher Anteil von Studierenden angab, von einer studienerschwerenden Beeinträchtigung betroffen zu sein, obwohl Personen mit Beeinträchtigung erst ab dem Studienjahr 2014/15 zum Lehramtsstudium zugelassen wurden und die Berufsbefähigung erhalten konnten (Rauch, 2019, S. 854). Da auch in den Auswertungen 2009 und 2011 Studierende mit einer für andere nicht sichtbaren Beeinträchtigung die größte Gruppe der Betroffenen ausmachten, kann angenommen werden, dass im Lehramt vor allem Angehörige dieser Gruppe studierten und ihre Beeinträchtigung nicht deklarierten (Unger, Hartl & Wejwar, 2010, S. 5–6; Zaussinger et al., 2012, S. 13–14).

Ein Blick über Österreichs Grenzen

Ein Vergleich österreichischer Daten mit dem europäischen Hochschulraum ist über das Projekt EUROSTUDENT gegeben. Hier werden über die Zusammenführung nationaler Daten ebenso wie über gemeinsame Erhebungen in allen 29 teilnehmenden Ländern Informationen zu den Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden in Europa erhoben. Aufgrund der unterschiedlichen Hochschulsysteme in den Projektpartnerländern können Zuordnungen zu Studienrichtungen nur nach einer sehr groben Differenzierung, wie z. B. Geisteswissenschaften und Ingenieurswissenschaften erfolgen.

Für die Diversitätsdimension Geschlecht zeigt sich, dass – mit Ausnahme von Deutschland und Irland – in allen Ländern Frauen die Mehrheit der Studierenden stellen. Ebenso ist über alle EUROSTUDENT-Länder ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Wahl des Studienfachs festzustellen: Der Anteil von Frauen liegt in Ingenieurswissenschaften deutlich unter dem der Männer. Bei Studierenden mit Migrationshintergrund liegt der durchschnittliche Anteil in EUROSTUDENT-Ländern bei 10 %, allerdings mit einer relativ großen Spannweite von 15 % in der Schweiz bis 2 % in Georgien (Gwosc & Hauschildt, 2016, S. 12).

Große Differenzen weisen die EUROSTUDENT-Daten bei Studierenden mit Beeinträchtigung auf. Der prozentuelle Anteil über alle 29 EUROSTUDENT-Länder beträgt 16 % (Hauschildt et al., 2021, S. 25). In rund drei Viertel der Länder liegt der Anteil von Studierenden mit Beeinträchtigung allerdings bei höchstens 5 %. In Deutschland liegt der Wert – ähnlich wie in Österreich – bei rund 13 %. Die am häufigsten genannte Beeinträchtigungsform sind in den meisten Ländern chronische Erkrankungen (Gwosc & Hauschildt, 2016, S. 13).

Die Differenzen bei den Angaben zu Beeinträchtigungen können darin begründet sein, dass Definitionen und Kategorisierungen von Beeinträchtigung länderspezifisch sehr stark differieren und sich daraus nicht vergleichbare Zahlen ergeben. 2007 veröffentlichte die Statistikabteilung der Vereinten Nationen eine Zusammenstellung nationaler Erhebungen. Die Anteile von Personen mit Behinderung an der Gesamtbevölkerung liegen dabei zwischen 0,8 % in Syrien und 39 % in ländlichen Regionen Norwegens (Kastl, 2010, S. 39).

Zu Studierenden mit Beeinträchtigung in der Lehrer*innenausbildung gibt es nur wenige internationale Vergleichsdaten.

Bellaciccoa und Demob (2019) veröffentlichten ein Forschungsreview, in dem wissenschaftliche Veröffentlichungen zu Personen mit Beeinträchtigung im Lehramtsstudium systematisch analysiert wurden. Sie stellen fest, dass sich generell sehr wenige Arbeiten mit dem Thema Diversität unter Lehramtsstudierenden beschäftigen und die Homogenität innerhalb der Lehrer*innenprofession ein internationales Phänomen darstellt (Bella-

ciccoa & Demob, 2019, S. 194). Im Fokus auf Personen mit Beeinträchtigung wurden mit dem kontinuierlichen Zuwachs ihres Anteils seit den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts in vielen Staaten Unterstützungsangebote entwickelt und ausgebaut. Gleichzeitig bestehen in Studienrichtungen, die unmittelbar zu einer beruflichen Qualifikation führen – wie z. B. Medizin oder Lehramt – größere Vorbehalte gegenüber Personen mit Beeinträchtigung (Bellaciccoa & Demob, 2019, S. 187). Das am häufigsten behandelte Thema der insgesamt 22 Arbeiten aus Australien, Kanada, den USA, Israel, Irland und dem Vereinigten Königreich sind Anpassungen im Studium und die Verwendung von Assistiver Technologie. Erforderliche Anpassungen in Lehrveranstaltungen und bei Prüfungen sind für die Studierenden überwiegend verfügbar und werden von diesen auch nicht als stigmatisierend wahrgenommen. In Praxisphasen stellt sich dies schwieriger dar. So scheitert der Einsatz notwendiger Assistiver Technologie teilweise an der Ausstattung der Praxisschulen, z. B. an geringen Internetkapazitäten. Weiters bestehen seitens Lehrender und Mentor*innen größere Vorbehalte gegen Anpassungen in der Praxis als in Lehrveranstaltungen. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle von Assistent*innen und Gebärdensprachdolmetscher*innen in der Klasse diskutiert und bemängelt, dass in den meisten untersuchten Ländern zwar klare gesetzliche Vorgaben für Anpassungen für Personen mit Beeinträchtigung im Studium bestehen, diese für die Praxis jedoch fehlen (Bellaciccoa & Demob, 2019, S. 193).

Gesetzliche Rahmenbedingungen für inklusive tertiäre Bildung in Österreich

Auch in Österreich sehen das Universitätsgesetz (UG) wie auch das Hochschulgesetz (HG) vor, dass die Studienpläne mit den Zielsetzungen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention – mit der Anerkennung des Rechts behinderter Menschen auf Bildung – konform gehen. So ist für Studierende mit einer länger als sechs Monate andauernden Beeinträchtigung bzw. Erkrankung unter Wahrung des erreichbaren Ausbildungsziels des gewählten Studiums eine Modifizierung der curricularen Anforderungen per Bescheid, allenfalls unter Bedachtnahme auf beantragte, abweichende Prüfungsmethoden möglich (UG 2002, § 58 Abs. 10 und 11; HG 2005, § 42 Abs. 10f, § 63 Abs. 1 Z 11 und § 63a Abs. 5).

Tradierte Rollenbilder und „Barrieren im Kopf“

Diese weitreichenden gesetzlichen Bestimmungen gelten auch für die pädagogisch praktische Ausbildung, jedoch zeigen die Erfahrungsberichte mehrerer Pädagogischer Hochschulen, dass die Umsetzung in diesem Ausbildungsbereich oftmals aufgrund von Barrieren im Kopf der handelnden Personen, vorwiegend seitens der betroffenen Mentor*innen, zu Problemen führt. Die Tatsache, dass ein*e ehemals Integrationsschüler*in plötzlich als

Kolleg*in auf Augenhöhe agiert, ist für viele Lehrkräfte mit dem perfektionistisch transportierten, gesellschaftlichen Rollenbild von Pädagog*innen nicht vereinbar (Rauch, 2019, S. 852ff.). Dieses Rollenbild steht allerdings dem bildungspolitischen Auftrag der Schule, auf die Lebensrealität in der Gesellschaft vorzubereiten (SCHOG 1962 § 2), entgegen. Wocken (2012) verdeutlicht in seinem „Haus der inklusiven Schule" die Bedeutung und Notwendigkeit dieser rechtlichen Vorgabe mit der dritten Säule „der Vielfalt der Pädagog*innen". Um das Ziel, die Komplexität einer heterogenen Lernendengruppe in der Komplexität von Pädagog*innenteams an Schulen abzubilden (Wocken, 2012, S. 112), erreichen zu können, werden neben entsprechenden gesetzlichen Rahmenbedingungen aber auch noch eine Menge gesellschaftlicher Sensibilisierungsmaßnahmen zum gewinnbringenden Einsatz beeinträchtigter bzw. chronisch erkrankter Personen im Lehrberuf nötig sein. Denn je offensichtlicher die Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung von Lehramtsstudierenden ist, desto mehr Barrieren im Kopf tauchen bei den beteiligten Personen auf, wie die Erfahrungen Pädagogischer Hochschulen in der Praxis zeigen.

Die Frage der Offenlegung von Beeinträchtigungen durch Lehramtsstudierende ist ein weiteres häufig behandeltes Thema in der Metastudie von Bellaciccoa und Demob (2019). In den analysierten Arbeiten gab die Mehrheit der befragten Studierenden mit nicht sichtbarer Beeinträchtigung an, dass sie ihre Beeinträchtigung nicht offenlegen oder nur nach intensiver Abwägung der Vor- und Nachteile. Insbesondere im Zusammenhang mit der Schulpraxis besteht häufig die Angst vor Stigmatisierung. Gleichzeitig betonen Lehrende und Mentor*innen, dass das Wissen um Beeinträchtigungen der Studierenden für sie sehr wichtig ist, um entsprechende Rahmenbedingungen zu gewährleisten (Bellaciccoa & Demob, 2019, S. 194).

Auch für Österreich zeigt eine Analyse auf Basis der Studierendensozialerhebung 2015 über alle Hochschulsektoren bei vielen Studierenden mit Beeinträchtigung große Vorbehalte über ihre Beeinträchtigung zu informieren: Ca. 50 % aller Personen, die eine studienerschwerende Beeinträchtigung angeben, suchen keine Unterstützung bei Mitstudierenden, Lehrenden und Unterstützungsstrukturen an Hochschulen. Ein Viertel aller betroffenen Studierenden vermeidet aus Angst vor sozialem Ausschluss oder Nachteilen in der akademischen Laufbahn ihre Beeinträchtigung zu kommunizieren. Dies betrifft alle Beeinträchtigungsgruppen, insbesondere aber Personen mit nicht sichtbaren Beeinträchtigungen (Zaussinger & Terzieva, 2018, S. 183).

Das soziale Umfeld einer Hochschule und die Lehrenden-Studierenden-Beziehung spielen eine große Rolle bei der Entscheidung, ob Studierende Unterstützung bei beeinträchtigungsbedingten Schwierigkeiten im Studium suchen. In größeren Studiengängen mit vielen Studierenden und daraus folgend einem höheren Grad an Anonymität ist die Angst vor Stigmatisierung geringer als in kleineren Gruppen. Studierende mit nicht sichtbaren Beeinträchtigungen haben größere Angst vor Stigmatisierung je stärker sich die Beeinträchtigung im Studium auswirkt (Zaussinger & Terzieva, 2018, S. 189).

Antilla-Garza (2015) beschäftigt sich mit den Auswirkungen des allgemeinen Rollenbildes von Lehrpersonen auf Studierende mit Beeinträchtigung und beschreibt für die USA, dass zukünftige Lehrpersonen in der Ausbildung ausführlich auf die Diversität von Schüler*innen hingewiesen und vorbereitet werden. Insbesondere wird darauf hingearbeitet, Behinderung nicht aus einer Defizit-Perspektive, sondern unter dem Blickwinkel von Gleichstellung und Potenzialen wahrzunehmen. Gleichzeitig werden Studierende mit Beeinträchtigung in der Lehrer*innenausbildung nicht in derselben Weise gefördert und unterstützt, sondern es bestehe teilweise die Tendenz sie aus den Ausbildungsprogrammen „hinauszuberaten" (Antilla-Garza, 2015).

Mehrere der von Bellaciccoa und Demob (2019) analysierten Studien weisen darauf hin, dass die Integration der Erfahrungen mit der eigenen Beeinträchtigung in das eigene Rollenverständnis einen wichtigen Aspekt in der Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrperson und eine Form von Empowerment darstellt. So können Erfahrungen von Stigmatisierung und Exklusion in der eigenen Schullaufbahn als Lehrperson in Potenziale eines größeren Verständnisses und Einfühlungsvermögens für Schwierigkeiten von Schüler*innen transformiert werden. Gleichzeitig wird in diesen Arbeiten darauf verwiesen, dass das gesellschaftliche Rollenbild von Lehrpersonen implizit ausschließend für Personen mit Beeinträchtigung wirken kann (Bellaciccoa & Demob, 2019, S. 194).

Antilla-Garza (2015) sieht eine Ursache dafür, dass Lehrpersonen vielfach noch als „eine Insel" gesehen werden. Tatsächlich habe sich unterrichten aber zu vielfältig kooperativen Formen weiterentwickelt und dies bietet für Lehrpersonen mit Beeinträchtigung auch Unterstützungsmöglichkeiten, die sich durch die Arbeit in einem Team entwickeln können (Antilla-Garza, 2015). Daneben birgt die Kooperation unterschiedlicher, individuell spezialisierter, pädagogisch tätiger Personen auch die Chance, persönliche Schwächen, individuelle Belastungsfaktoren bzw. Beeinträchtigung einzelner im Team auszugleichen (Rauch, 2019, S. 854), womit der Forderung von Holzinger und Kolleg*innen (2019, S. 85f.) nach mehr Inklusion durch Bereitschaft zu multiprofessioneller Zusammenarbeit entsprechend dem Bedarf und den jeweiligen individuellen Stärken Nachdruck verliehen wird. Wocken (2014, S. 78) verweist in diesem Zusammenhang auf eine angstfreie Bewältigung von Offenheit als wesentliche Voraussetzung inklusiv handelnder Lehrkräfte. Dementsprechend müssen sich pädagog*innenausbildende Hochschulen und Universitäten einer diversitätssensiblen Hochschulentwicklung stellen und im Zuge dieses Prozesses Curricula und Lehre darauf ausrichten. Aber auch das zuständige Bildungsministerium gemeinsam mit den Bildungsdirektionen sind gefordert, dafür entsprechende rechtliche, organisatorische und bewusstseinsbildende Rahmenbedingungen zu schaffen.

Fazit

Die Diversität in der Gruppe der Lehrpersonen an die Diversität der Gesellschaft anzugleichen, sollte ein wichtiges Ziel für die Zukunft sein. Dafür sind Maßnahmen über die gesamte Zeitspanne – von der Entscheidung für ein Lehramtsstudium bis zum Eintritt in den Beruf – notwendig.

Dies beginnt bereits bei der Öffentlichkeitsarbeit des Bildungsministeriums und der Pädagogischen Hochschulen, die Diversität in Materialien abbilden und insbesondere Personen mit Beeinträchtigung als auch mit Migrationshintergrund gezielt ansprechen sollte. In Beratungsgesprächen mit Studieninteressent*innen mit Beeinträchtigung wird häufig deutlich, dass diese von ihrem persönlichen Umfeld eher entmutigt werden, den Lehrberuf anzustreben. Hier kann ein qualifiziertes Beratungs- und Informationsangebot der Pädagogischen Hochschulen gegensteuern.

Beratung und Unterstützung sind auch während des Studiums ein wesentlicher Faktor für gelingende Inklusion. Allerdings darf diese nicht nur als Zuständigkeit einer einzelnen Person oder Abteilung gesehen, sondern muss als impliziter Teil des Leitbildes der gesamten Hochschule wahrgenommen und umgesetzt werden. Dazu zählen Fortbildungsangebote zur Bewusstseinsbildung und zu konkreten Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende und Mentor*innen. Weiters wäre ein regelmäßiger und strukturierter Austausch zwischen den Pädagogischen Hochschulen zur Umsetzung eines inklusiven Studiums wünschenswert. Neben dem Austausch von Erfahrungen und Best-Practice sollten auch abgestimmte Strategien entwickelt werden, um an allen Pädagogischen Hochschulen ein inklusives Studium in gleicher Qualität zu gewährleisten.

Seitens der Bildungsdirektionen und des Bildungsministeriums sollte erhoben werden, welche Maßnahmen und eventuell Anpassungen im Dienstrecht erforderlich sind, um die Berufsausübung für Lehrer*innen mit Beeinträchtigung zu fördern und zu unterstützen.

Neben all den Herausforderungen, denen sich ein inklusives Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen stellen muss, um den Anforderungen einer transformierenden Gesellschaft gerecht zu werden, birgt die Diversität von Lernenden in allen Bildungsbereichen auch viele positive Effekte, die es sichtbar zu machen gilt.

Daher soll am Ende dieses Abschnitts der Blick über Grenzen in mehrfacher Bedeutung erfolgen – sowohl national als auch über Grenzen des Rollenbildes pädagogisch tätiger Personen.

Die Pädagogische Hochschule Unterstrass in Zürich bildet im Projekt Écolsiv seit 2017 junge Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung zu pädagogischen Assistent*innen in Volkschulen und Kindergärten aus. Die Ausbildung erfolgt in einem individuellen, je-

weils an die Potenziale der Teilnehmenden angepassten Curriculum, aber überwiegend inklusiv innerhalb der Lehrer*innenausbildung. Die angehenden Lehrpersonen können so in der direkten Kooperation ihre eigene inklusive Haltung weiterentwickeln und profitieren von der differenzierten Ausgestaltung der Ausbildungseinheiten mittels Universal Design for Learning. Die Hochschule sucht weiters aktiv Volksschulen, die Praktikums- und Anstellungsplätze für die Projektteilnehmer*innen anbieten (Gubler & Müller-Bösch, 2020, S. 56–57).

Dies scheint auf den ersten Blick ein Widerspruch zum Berufsprofil pädagogisch tätiger Personen zu sein, doch wie die Autor*innen der Hochschule Unterstrass richtig feststellen: „Inklusion leben heißt, mit Widersprüchen umgehen, ohne sie auflösen zu können. Inklusion fordert Innovation" (Gubler & Müller-Bösch, 2020, S. 59).

Literatur

Antilla-Garza, J. (2015). Embodying Justice: Supporting Teacher Candidates with Disabilities. *AILACTE Journal, 12*(1), 73–91. https://ailacte.starchapter.com/images/downloads/Journals/ailacte2015webfileupdated.pdf

Bellaciccoa, R. & Demob, H. (2019). Becoming a teacher with a disability: a systematic review. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 19*(3), S. 186–206. http://dx.doi.org/10.13128/form-7720

Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG) idF vom 13.03.2006 (BGBl. I Nr. 30/2006) zuletzt geändert am 30.12.2022 (BGBL. I Nr. 227/2022). Abgerufen am 31.10.2022, von https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626#main

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG) idF vom 09.08.2022 (BGBl. I Nr. 120/2022) zuletzt geändert am 09.09.2021 (BGBl. I Nr. 177/2021). Abgerufen am 31.10.2022, von https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Studieren mit Behinderung*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Studieren-mit-Behinderung.html

Dibiasi, A., Schubert, N. & Zaussinger, S. (2021). *Geschlechtersituation am Beispiel von MINT-Fokus- und Pädagogikstudien. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019.* http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/IHS_Studierenden-Sozialerhebung-2019_Zusatzbericht-Geschlechtersituation.pdf

Gubler, M. & Müller-Bösch, C. (2020). Eine Schweizer Hochschule auf dem Weg zur Inklusion – Entwicklungsprojekt Écolsiv. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis* (S. 56–63). Verlag Barbara Budrich.

Gwosc, C. & Hauschildt, K. (2016). *Demographische Merkmale der Studierenden im europäischen Hochschulraum. EUROSTUDENT-Kurzdossier.* https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EV_Kurzdossier_Demographie.pdf

Hauschildt, K., Gwosc, C., Schirmer, H. & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Conference version: EUROSTUDENT Synopsis of Indicators 2018–2021.* https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/EUROSTUDEND_ensk_2021.pdf

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. (2019). Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel &

Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018*, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 63–98). Leykam.

Kastl, J. M. (2010). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. VS-Verlag.

Rauch, C. (2019). PädagogInnen AllrounderInnen oder individuelle SpezialistInnen. Chancen und Herausforderungen für ein inklusives Bildungssystem. *Erziehung & Unterricht, 169*(9–10), 850–857.

Unger, M., Hartl, J. & Wejwar P. (2010). *Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen Teil A: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009.* https://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2009_Zusatzbericht_Studierende_mit_gesundheitlicher_Beeintraechtigung_Teil-A.pdf

Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S. & Zucha V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht*. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf

Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine* (3. Aufl.). Feldhaus Verlag.

Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. Feldhaus Verlag.

Zaussinger, S., Wejwar, P., Laimer A. & Unger M. (2012). *Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Teil 1 der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2011.* https://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2009_Zusatzbericht_Studierende_mit_gesundheitlicher_Beeintraechtigung_Teil-A.pdf

Zaussinger, S. & Terzieva, B. (2018). Fear of Stigmatisation among Students with Disabilities in Austria. *Social Inclusion, 6*(4), 182–193. https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1667

Zaussinger, S., Kulhanek, A., Terzieva, B. & Unger, M. (2020). *Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019.* http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung-2019_Zusatzbericht_Gesundheitliche_Beeintraechtigung.pdf

Hochschullernwerkstätten als Orte der inklusiven Bildung

So stellen sich Lehramtsstudierende inklusive Lernumgebungen vor

Eva Freytag, Christina Imp, Daniela Longhino & Michaela Reitbauer

Abstract

Lernwerkstätten an Hochschulen sind Orte inklusiver Lehrer*innenbildung, in denen Theorie und Praxis miteinander verknüpft, Kooperationen über Fachgrenzen und Ausbildungsstufen ermöglicht und innovative und inklusive Lehr- und Lernsettings geschaffen werden. Lernen in inklusiven Settings ist dem Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) zufolge maßgeblich durch die Prozessmerkmale Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Reflexion charakterisiert. Diese Merkmale bilden konstituierende Aspekte für Zielsetzungen und Entwicklungsvorhaben in den Hochschullernwerkstätten der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt), die von einem breiten Inklusionsbegriff ausgehend versuchen, studierendenzentrierte/s Lehre und Lernen in individuell angemessenen Tiefen der Auseinandersetzung mit Inhalten zu ermöglichen sowie Zugänge zu selbstverantwortlichem Lernen und zielgeleitetem Reflektieren anzuregen. Beschriebener Haltung folgend organisieren und gestalten die Lehrenden von vier Hochschullernwerkstätten gemeinsam ein freies Wahlfach im Rahmen der Lehramtsausbildung für Primarstufen- und Sekundarstufenstudierende. Im Beitrag wird das gemeinsame Konzept der Hochschullernwerkstätten der PHSt hinsichtlich des inklusiven Ansatzes detailliert beschrieben und mit dem DiMiLL abgeglichen sowie der Frage nachgegangen, welche Vorstellungen Studierende, die das Wahlfach der Hochschullernwerkstätten besuchen (N=46), zum Konstrukt inklusive Lernumgebung als Ort ideal wirksamen Lernens haben. Ein Vergleich der generierten Kategorien mit den Prozessmerkmalen des DiMiLL ermöglicht Rückschlüsse auf bereits Bestehendes und Potenziale für die Weiterentwicklung der Hochschullernwerkstätten als Orte inklusiver Bildung. Zudem bringt die Auswertung der Fragebögen Einblicke in Vorstellungen Studierender über Merkmale inklusiver Lernumgebungen hervor. Die vier Prozessmerkmale zeigten sich in den Studierendenantworten, zusätzlich scheinen die Aspekte Material und Atmosphäre für Studierende eine wichtige Rolle für inklusive Lernsettings zu spielen.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 154–169
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_11

Einleitung

In einer zukunftsfähigen Lehrer*innenbildung sind Pädagogische Hochschulen gefordert, Inklusion in der hochschuldidaktischen Lehre neu zu denken. Ein vielversprechender Ansatz ist es, Studierenden das Lernen in inklusiven Bildungssituationen zu ermöglichen und dabei ihre Lehrenden in einer potenzialorientierten pädagogischen Haltung und im adaptiven Umgang mit Heterogenität zu erleben. In dieser Konzeption wird Inklusion breit gedacht und die Vielfalt der Lernenden als Ressource wahrgenommen (Pech, Schomaker & Simon, 2018). Das eigene Erfahren derartiger inklusiver Bildungssituationen in der Hochschullehre trägt idealerweise zur Entwicklung einer Haltung bei, die Inklusion nicht bloß als ein dem engen sonderpädagogischen Inklusionsbegriff folgendes Konzept, sondern als reale individualisierte Lern- und Entwicklungsgelegenheiten für alle Lernenden, verinnerlicht (Katzenbach, 2017; Schmude & Wedekind, 2014). Die Bedeutsamkeit des entwickelten Verständnisses von Inklusion zeigt sich in der Unterrichtspraxis und nimmt Einfluss darauf, in welcher Weise Lernende Inklusion im Unterricht erfahren dürfen (Schaumburg, Walter & Hashagen, 2019).

Pädagogische Hochschulen können durch die Gestaltung der Lehre wesentlich dazu beitragen, Studierenden diese skizzierten Perspektiven und Zugänge zum breit gedachten Inklusionsbegriff zu eröffnen. So ist hochschulische Lehre gefordert, anknüpfend an die Idee des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 1991), Angebote zu entwickeln, die individuelles Lernen in inklusiven Settings für die Studierenden selbst erfahrbar machen. Das Ineinandergreifen des Erlebten mit erworbenem theoretischem Wissen befähigt dazu, Unterricht in einer Weise zu gestalten, die Lernende in ihren Heterogenitätsdimensionen erfasst und Lernumgebungen für eine reichhaltige fachliche Bildung und einen individuellen Kompetenzerwerb bereithält (Löser & Werning, 2015). Diesem Ansatz folgend, möchte das Autorinnenteam im Rahmen der Hochschullernwerkstättenforschung und -entwicklung der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) Hochschullehre neu denken und entsprechend gestalten. So wurde im Studienjahr 2021/22 das Forschungsprojekt „*Hochschullernwerkstätten – ein Ort für inklusive Lehrer*innenbildung. Wie stellen sich Lehramtsstudierende inklusive Lernumgebungen vor*“ durchgeführt.

Die Hochschullernwerkstätten (HLSW) liefern eine solide Ausgangslage für dieses Vorhaben, zumal im gemeinsamen Konzept der an unterschiedliche Fächer gebundenen HLWS der breite Inklusionsbegriff konstituierendes Element ist (Lernwerkstätten-Team PHSt, 2022). Beispielsweise wurden in aktuell vier von sieben HLWS der PHSt Strukturen geschaffen, die ein übergreifendes Arbeiten in den verschiedenen HLWS zulassen, um den unterschiedlichen Interessen und Entwicklungsbedarfen der Studierenden Raum zu geben.

Die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten im Bereich der inklusiven Lehrer*innenbildung in Hochschullernwerkstätten (HLWS) referenzieren auf das *Didakti-*

sche Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) nach Frohn (2019). Dieses bringt die fachdidaktischen Perspektiven verschiedener Fächer im Kontext des Lehrens (Gestaltung inklusiver Lernumgebungen für Schüler*innen) und Lernens (eigenes Lernen in den HLWS) mit inklusiver Bildung in Verbindung und bildet gleichsam die in den Konzepten der HLWS bedeutsamen Elemente der inklusiven Lehre ab (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021). Konkret sind das die im Modell DiMiLL dargestellten Prozessmerkmale Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion. Das Lernen in inklusiven Settings ist dem Modell zufolge maßgeblich durch diese Prozessmerkmale charakterisiert (Simon & Moser, 2019). Ob ebendiese für Studierende in Bezug auf inklusive Lernumgebungen bedeutsam sind bzw. welche weiteren Vorstellungen Studierende mit diesen verbinden, ist Gegenstand aktueller Forschung.

Zahlreiche Studien erfassen die Einstellung Studierender zum Konzept Inklusion (Schaumburg et al., 2019; Scholz & Rank, 2015). Inklusion als theoretisches Konzept scheint in der tertiären Lehre angekommen zu sein. Kaum aber wurden bisher das subjektive Verständnis von Inklusion sowie konkrete Vorstellungen von Lehramtsstudierenden zu inklusiven Lernumgebungen erhoben. In der vorliegenden Studie bilden ebensolche Daten die Grundlage für Hinweise auf Entwicklungsbedarfe hinsichtlich der Gestaltung von Lehre in den HLWS, die den Grundsätzen einer inklusiven Lehrer*innenbildung folgt. So wurde im Zuge des Forschungsprojektes ein Fragebogen mit offenem Antwortformat entwickelt, der Einblicke geben soll, was Lehramtsstudierende des „Freien Wahlfaches Hochschullernwerkstatt“ unter dem Konstrukt „Inklusive Lernumgebung“ verstehen. Anknüpfend an das Modell DiMiLL und weiteren induktiv generierten Merkmalen inklusiven Lernens möchte das Forschungsteam bezugnehmend auf erhobene Daten erste Informationen über bereits Gelingendes sowie über Entwicklungsbedarfe des hochschullernwerkstättischen Arbeitens in inklusiven Lernumgebungen sammeln.

Im Folgenden werden das Konzept des „Freien Wahlfaches Hochschullernwerkstatt“ sowie dessen Anknüpfungspunkte zum Modell DiMiLL in Zusammenhang mit der empirischen Untersuchung erläutert.

Konzept des „Freien Wahlfaches Hochschullernwerkstatt“

Lehrende von vier der sieben HSLWS der PHSt organisieren und gestalten gemeinsam ein freies Wahlfach im Rahmen der Lehramtsausbildung für Primar- und Sekundarstufenstudierende. Das freie Wahlfach kann von Studierenden aller Semester belegt werden. HLWS der PHSt bieten in dafür gestalteten Räumen die Gelegenheiten, eigene Zugänge zu Inhalten und Themen zu finden und im handelnden Umgang mit Lerngegenständen Wissen zu konstruieren. In Lernumgebungen der HLWS werden konkrete Lerngegenstände bereitgestellt und Inhalte so aufbereitet, dass diese idealerweise Lernende „irritieren“, inspirieren und kreative Prozesse in Gang setzen. Ziel ist es, konstruktives Lernen

zu forcieren und die Steuerung der Lernprozesse durch Instruktion von außen auf ein Minimum zu reduzieren (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009, S. 9). Die räumliche Gestaltung von Lernwerkstätten zielt zudem darauf ab, Lernende zu bestärken, miteinander ins ko-konstruktive Gespräch zu kommen, und bietet räumlich wie materiell Möglichkeiten der eigenaktiven Organisation inklusiver Settings zur individuellen Gestaltung des eigenen Lernens. So wird Studierenden des freien Wahlfaches ermöglicht, zwischen den einzelnen Lernwerkstätten selbstbestimmt zu wechseln und ihr Lernen je nach eigenen Bedarfen und Interessen zu organisieren. Wichtige Anhaltspunkte für die Entscheidung des Besuchs einer Lernwerkstatt bilden die Informationen über die Termine und Inhalte themengebundener Einheiten der verschiedenen HLWS und die Bekanntgabe der Termine alternierend stattfindender offener Einheiten. Entsprechende Entscheidungen für inhaltliche Auseinandersetzungen sowie für die zeitliche, methodische und soziale Gestaltung treffen die Studierenden selbst. Die Inhalte themengebundener Einheiten werden in einem partizipativen Prozess zu Beginn des Semesters als verpflichtend wahrzunehmende Aufgabe von den Studierenden der verschiedenen HLWS eingebracht und von Lehrenden ressourcenadäquat ausgewählt, festgelegt und für alle Studierenden des Wahlfaches über eine gemeinsame Plattform zugänglich gemacht. In offenen Einheiten liegt der Fokus stärker auf der Realisierung des Freiraumes, sich selbst Fragen zu stellen und damit verbundene Ziele zu setzen. Bei diesen Prozessen werden die Studierenden von Lehrenden im direkten Austausch während der Einheiten bzw. in einem schriftlichen Austausch, in den von Studierenden obligatorisch zu verfassenden Prozessdokumentationen, begleitet und gecoacht. Die Kommunikation und Begleitung durch das freie Wahlfach erfolgt somit für jede*n Studierende*n individuell. Am Ende des Semesters ist ein verpflichtend wahrzunehmender Termin für die gemeinsame Reflexion der Lernprozesse vorgesehen.

Hochschullernwerkstätten als Orte inklusiver Bildung

Im gemeinsamen Konzept aller HLWS (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021) der PHSt sowie in den einzelnen Konzepten der HLWS für Mathematik, Sachunterricht und Deutsch (Freytag & Gigerl, 2021; Herunter & Reitbauer, 2022; Longhino & Imp, 2021) wurden die Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens nach DiMiLL verknüpft mit konkreten Umsetzungsideen festgehalten. Folgend werden die Prozessmerkmale Kommunikation, Kooperation, Partizipation, Reflexion getrennt voneinander dargestellt und ihre Ausgestaltungen in den jeweiligen HLWS skizziert. In der praktischen Umsetzung kommt es zu einem natürlichen Zusammenwirken und Ineinandergreifen der Prozessmerkmale.

Prozessmerkmal Kommunikation

Kommunikation ist als ein international anerkanntes Qualitätskriterium von Lehren und Lernen im gemeinsamen Konzept der HLWS fest verankert (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009). In den HLWS der PHSt wird Kommunikation sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen digitalen Formaten umgesetzt. So ist im „Freien Wahlfach Hochschullernwerkstätten“ sowohl in Präsenzteilen als auch im digitalen Setting im Rahmen der individuellen Prozessdokumentation der Studierenden der Austausch fixes Element in der Begleitung der Lernprozesse. Kommunikationspartner*innen können sowohl Mitstudierende als auch begleitende Fachkräfte sein. Diese stehen in regelmäßigem Kontakt mit Studierenden. Sie bieten Feedforward, beantworten Fragen in schriftlicher Form als Kommentare in der Prozessdokumentation oder in mündlicher während des Besuchs der HLWS. Sie geben Anregungen für die Vertiefung und zur Weiterarbeit an offenen Fragen. So wird der kontinuierliche Austausch während des gesamten Semesters gewährleistet, auch wenn Studierende in verschiedenen Lernwerkstätten und mit wechselnden Lehrenden arbeiten.

Auch die Lehrenden der Lernwerkstätten stehen in einem kontinuierlichen kommunikativen Austausch. Formelle und informelle Treffen sowie regelmäßige gegenseitige Besuche in den Lernwerkstätten geben Gelegenheit, das gemeinsame Ziel einer intensiven Zusammenarbeit interdisziplinär, lernwerkstättenübergreifend sowie fächerverbindend gemeinsam zu denken. Beschriebene Kommunikation der Lehrenden in unterschiedlichen Settings tragen zur Umsetzung der im gemeinsamen Konzept festgeschriebenen Vernetzungsidee bei.

In der Mathematiklernwerkstatt wird der Austausch zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarstufenstudierenden durch die gemeinsame Nutzung und die Materialordnung (nach Fachgebieten, nicht nach Altersstufen) forciert. Die Nahtstellenthematik wird, festgemacht an fachlichen Themen, zu einem natürlich gegebenen Gegenstand der Auseinandersetzung. Eventuelle fachliche Entwicklungsbedarfe der Studierenden können unkompliziert aufgegriffen werden (Longhino & Imp, 2021). In der HLWS Sachunterricht wird betont, auf Sprachsensibilität in Kontexten inhaltlich fachlicher Auseinandersetzung und auf nicht wertende Kommunikation in einem Klima des miteinander und voneinander Lernens geachtet zu werden (Freytag & Gigerl, 2021). Die Deutschlernwerkstatt ist ein Begegnungsraum für fachlichen inter- und paradisziplinären Austausch zum Thema Sprache und Schriftsprache, eine nach mehreren Seiten und Disziplinen offene Deutschhochschullernwerkstatt (Herunter & Reitbauer, 2022).

Prozessmerkmal Kooperation

Das Prozessmerkmal Kooperation ist im Konzept der HLWS als vielgestaltige Zusammenarbeit erfasst und konstituierendes Element des explizit definierten Qualitätsbereichs „Vernetzung“. Typische Kooperationsformen sind nicht auf effiziente Arbeitsteilung re-

duziert, die sich durch die Ausarbeitung verschiedener Teile eines Ganzen in Einzelarbeit auszeichnet (Rumpf & Schöps, 2013), sondern am Prozess des gemeinsamen Gestaltens orientiert. Sie sind ko-konstruktiv, pendeln sich auf einer metakognitiven und reflexiven Ebene ein und tragen zu einer qualitätsvollen Bewältigung von Aufgaben bei.

Das Handlungsfeld für Kooperation im Sinne ko-konstruktiver Aufgabenbewältigung ist vielfältig. Es umfasst Kooperationen von Studierenden in Verbindung mit Aufgabenstellungen im „Freien Wahlfach Hochschullernwerkstätten" und kann lernwerkstätten- und studienübergreifend sowie fächerverbindend gestaltet werden. Zudem sind Kooperationen zwischen Studierenden und Lehrenden im Rahmen von Forschungsprojekten angedacht. Auch die Qualitätsentwicklung der HLWS der PHSt erfolgt in einem kooperativen Vorgehen (Stöckl, 2021). Die Umsetzung interaktiver Kooperationen soll durch mehrere Maßnahmen angeregt werden. Zu diesen zählen die räumliche Gestaltung der HLWS (z. B. abgetrennte Nischen in den Lernwerkstätten), ein Angebot an digitalen Räumen, das Bereitstellen von Dokumenten zur gemeinsamen Nutzung (z. B. vorstrukturiertes Dokument zur Prozessdokumentation), ein Angebot (vor Ort und digital) an Informationen zum gemeinsamen Arbeiten sowie qualitätsvoll begleitete ko-konstruktiven Settings zur Bewältigung von Aufgabenstellungen und ein Angebot an Reflexionsgelegenheiten.

In der Mathematiklernwerkstatt fordern beispielweise besonders geformte, leichte Tische mit unterschiedlichen Formgestaltungsvarianten auf, individuelle kooperative Raumarrangements zu gestalten, die je nach Bedarfen flexibel und rasch umgestaltet werden können. Diese flexible Raumgestaltung bietet eine Bandbreite an Möglichkeiten, materielle und digitale Lernnetzwerke auf- und auszubauen (Longhino & Imp, 2021). Diese Lernnetzwerke können dazu beitragen eigene organisatorische, lernstrategische und fachliche Herausforderungen im Studium zu überwinden (Rumpf & Schöps, 2013). In der HLWS Sachunterricht bietet ein vorstrukturierter Unterrichtsplanungszirkel eine einheitliche Ausgangslage für Kooperationen bei der Vorbereitung kompetenzorientierten Sachunterrichts (Freytag et al., 2021). Ein Angebot an Gesprächen zur Gestaltung kooperativer Prozesse schafft Gelegenheiten zur Reflexion und Weiterentwicklung eigener kooperativer Beziehungen (Freytag & Gigerl, 2021). In der HLWS Deutsch werden fachliche mit fachdidaktischen Inhalten in begleiteten kooperativen Prozessen verknüpft, diskutiert und reflektiert (Herunter & Reitbauer, 2022).

Prozessmerkmal Partizipation

Die Planung und Gestaltung des Arbeitens und Lernens im „Freien Wahlfach Hochschullernwerkstatt" ist geprägt von partizipativen Prozessen. Diese sind Ausgangspunkt für die aktive Mitgestaltung des freien Wahlfaches durch Studierende und Lehrende. Der Prozess der Partizipation beginnt beim ersten Termin. Ebendieser ist neben der Klärung der organisatorischen Strukturen vor allem der Sammlung von studentischen Themen-

wünschen und Bedarfen an Inputs sowie an Diskussionsgelegenheiten gewidmet. Zudem wird gemeinsam erörtert, für welche Bedarfe und Inhalte analoge bzw. digitale Räume für Kooperation bzw. Kommunikation zur Verfügung gestellt werden sollen. Ausgehend von dieser Sammlung werden die Themenzuordnungen für die themengebundenen Inputs und die Terminisierungen von den Lehrenden der HLWS in einem kooperativen Vorgehen, gemeinsam unter Berücksichtigung entsprechender Expertisen und Interessen, bewerkstelligt. Die entstehenden Termin- und Themenlisten, die für alle Teilnehmer*innen des freien Wahlfaches zugänglich sind, verwenden Studierende für die Erstellung ihres individuellen Semesterplans.

In der HLWS Mathematik erfolgt der Prozess der Partizipation zudem in den Bereichen Materialanschaffung und Festlegung der Öffnungszeiten. Überlegungen und Arbeiten zu ausständigen Materialbeschreibungen, Handlungsanleitungen und Materialkategorisierungen werden von Studierenden zunehmend im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten in den Blick genommen (Longhino & Imp, 2021). In der HLWS Sachunterricht werden fachliche und fachdidaktische Inhalte in einem partizipativen Prozess von Studierenden und Lehrenden für die Entwicklung und Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen aufbereitet (Freytag & Gigerl, 2021). In der HLWS Deutsch erfolgt Lernen in einem aktiven und kollaborativen Weg von peripherer Anteilnahme zur vollständigen Partizipation (Herunter & Reitbauer, 2022). Die HLWS Deutsch orientiert sich dabei an folgendem Gedanken: „Erst mit der Herstellung eines offenen und partizipativ angelegten Lernsettings im Modus eines Werkstattlernens werden alternative Handlungs-, Denk-, Deutungs- und Sprachmodelle sichtbar und erfahrbar – für die Studentinnen und Studenten wie auch für die Kinder.“ (Hummel & Schneider, 2017, S.133).

Prozessmerkmal Reflexion

Forschungsgeleitete Reflexion ist ein wesentlicher Teil von Lernwerkstattarbeit (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020). Die Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses soll nicht nur der Weiterentwicklung des eigenen Lernens dienen, sondern Studierenden ermöglichen, auf eine Metaebene zu gelangen und somit Erkenntnisse über das Lernen an sich zu erlangen. Im Rahmen des freien Wahlfaches stellt der Prozess der Reflexion in der schriftlichen Dokumentation der Einheiten einen Eckpfeiler der laufenden Werkstattarbeit dar. Hier wird der individuell gewählte Auseinandersetzungsinhalt jeder besuchten Einheit dokumentiert und der jeweilige Lernerfolg reflektiert. Insgesamt werden die Studierenden in der Begleitung durch Lehrende der HLWS animiert, sich mit der Frage nach den nächsten Schritten in ihren individuellen Professionalisierungsprozessen auseinanderzusetzen. Dazu werden von den zuständigen Lehrenden in den dokumentierten Reflexionsprozessen kontinuierlich Anregungen gegeben. Zudem wird am Ende des Semesters eine Gesamtreflexion in der jeweiligen HLWS angeboten, die verpflichtend wahrzunehmen ist und im Vorfeld von den Studierenden vorbereitet wird. Die zu diesem Zweck von den Lehrenden vorgegebenen Fragen fordern die Studierenden heraus, sich

im Gesamten mit ihren Entwicklungsprozessen und Bedarfen auseinanderzusetzen und diese im Vorfeld schriftlich festzuhalten. Die Inhalte der Schriftstücke sind Grundlage für das gemeinsame Reflexionsgespräch und der Diskussion in der Gruppe. Die Reflexionsarbeit bezieht sich zudem auf das in den HLWS gestellte Angebot sowie auf die Umsetzung und Gestaltung der Lehre. Gesammelte Ergebnisse der Reflexionsgespräche bilden die Basis der Weiterentwicklung des Wahlfaches im zuständigen Lehrendenteam.

In der HLWS Mathematik werden Gelegenheiten geboten, über den eigenen Zugang zur Mathematik zu reflektieren. Fachdidaktisch aufbereitete Umsetzungsvarianten der Studierenden liefern zudem im Reflexionsprozess die Möglichkeit, positive Erfahrungen mit Mathematik zu verbuchen und eventuelle fachliche Defizite unkompliziert und ohne Scham auszugleichen (Longhino & Imp, 2021). In der HLWS Sachunterricht ist das Dokumentieren und gemeinsame Reflektieren über eigene Lernprozesse, Ideen und Lernfortschritte zu sachunterrichtlichen und fachdidaktischen Themen bedeutsam. Dabei wird besonders auf ein wertschätzendes, kollegiales Miteinander, das einem freien Denken Raum lässt, geachtet (Freytag & Gigerl, 2021). Die HLWS Deutsch bietet Erfahrungs- und Reflexionsräume für das eigene sprachförderliche Verhalten der Studierenden im Sinne einer alltagsintegrierten sprachlichen Förderung sowie Möglichkeiten zur Etablierung und Reflexion spezifischer Lernumgebungen für einzelne sprachliche Strukturen und Handlungen (Herunter & Reitbauer, 2022).

Fragestellung und Methode

Die Umsetzung der HLWS im Format eines freien Wahlfaches erfolgt seit dem Sommersemester 2021. Dieses Format bietet ideale Voraussetzungen zur Erprobung der im Konzept beschriebenen Lernumgebung. Insgesamt möchte das Hochschullernwerkstättenteam den Ansprüchen einer inklusiven Lernumgebung in einer Weise nachkommen, die es für Studierende begünstigt, Inklusion im Rahmen der HLWS selbst zu (er-)leben. Hierbei werden Studierende als bedeutsame Mitgestalter*innen gesehen, um Wege, Strukturen und Möglichkeiten herauszuarbeiten und den beschriebenen Inklusionsgedanken in Lehre, Forschung und anderen Umsetzungsangeboten der Werkstätten zu integrieren. Daher interessiert, welche konkreten Vorstellungen Studierende von inklusiven Lernumgebungen haben, die ihres Erachtens für das eigene Lernen *inklusiv* und *optimal lernförderlich* sind.

Die Erhebungen der Daten erfolgte mittels Fragebogen zu Beginn und am Ende des Semesters. Die Stichprobe aus 46 Studierenden des Primarstufenlehramts (n = 37) und des Sekundarstufenlehramts Mathematik (n = 9) im Bachelor- und Masterstudium besuchte eine der drei beteiligten HLWS (Mathematik, Deutsch, Sachunterricht). An der Erhebung nahmen jene Studierenden teil, die sich bereiterklärten, am Ende des ersten und letzten Termins des Wahlfaches einen Fragebogen auszufüllen. Die in der Erhebung ge-

stellten offenen Fragen zielen darauf ab, die eigenen Vorstellungen der Studierenden zu erfahren. Der Zugang zu eigenen Konzepten zum Thema inklusive Lernumgebung sollte durch die Wahl der aus dem kreativen Schreiben bekannten Methode des „Free Writings“ unterstützt werden. Die relevante Frage für die hier thematisierte Untersuchung war:

> „Wie sieht Ihrer Meinung nach eine inklusive Lernumgebung aus, in der Sie sich als Student*in ideal erkenntnisbringend mit einem Inhalt/Thema auseinandersetzen können? Beschreiben Sie eine optimale, inklusive und lernfördernde Lernumgebung für Studierende.“

Die Bearbeitung dieser Frage erfolgte in einem sehr kleinen Zeitfenster von ein paar Minuten. Für die Auswertung der hier fokussierten Fragestellung wurden die Daten des ersten Testzeitpunkts herangezogen. Die Daten des zweiten Testzeitpunktes sind für eine weitere Analyse eventueller Veränderungen der Studierendenperspektive nach dem Besuch des freien Wahlfaches vorgesehen.

Die Auswertung der Studierendenartefakte erfolgte deduktiv orientiert an dem Modell zu inklusiven Lernsettings (DiMiLL) sowie induktiv aus der Datenanalyse der Fragebögen mittels qualitativer Analyse nach Mayring (2022).

Ergebnisse

Die Analyse der erhobenen Daten zeigt deutlich die Abbildung der vier Prozessmerkmale des DiMiLL (Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Reflexion) in der Vorstellung der Studierenden zu inklusiven Lernumgebungen für das eigene Lernen (Abb. 1). Zur Veranschaulichung werden folgend die deduktive Kategorisierung der einzelnen Prozessmerkmale skizziert und exemplarisch Angaben der Studierenden zu diesen angeführt.

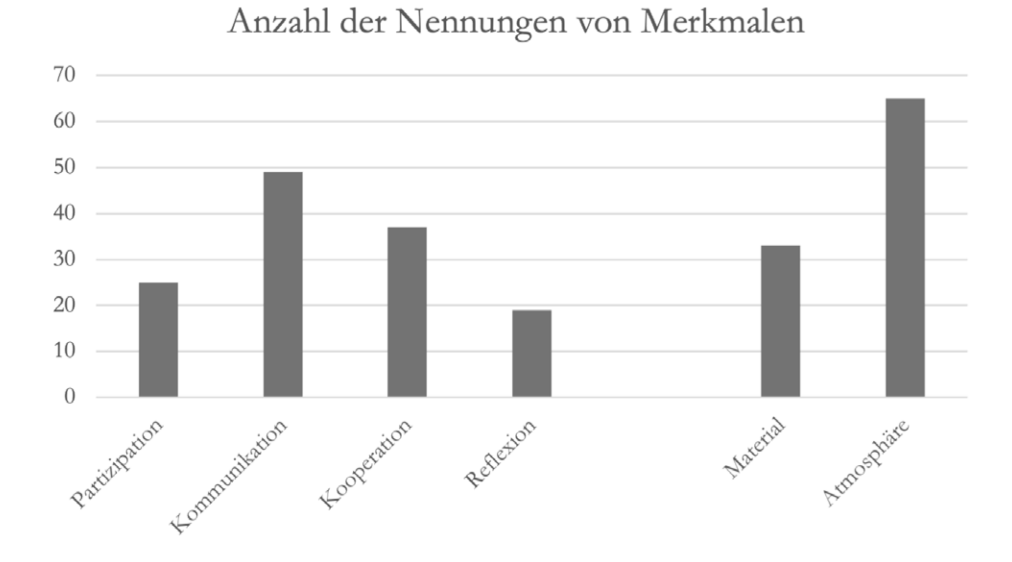


Abb. 1: Vorstellungen der Studierenden über Merkmale einer optimal gestalteten inklusiven Lernumgebung für eigenes Lernen.

Die Analyse der Kategorie *Kommunikation* führte zur Bildung von Subkategorien. Diese gestalten sich als *unterschiedliche Kommunikationsformen* (schriftlich, mündlich, digital oder direkter Kontakt) und *Input*. Als Input wurden Aussagen zu sämtlichen Formen der Informationsweitergabe sowie zur Instruktion gewertet. „Kommunikation“ ist mit 49 Nennungen die am häufigsten mit Aussagen belegte Kategorie der vier Prozessmerkmale.

Beispiele zur Kategorie Kommunikation:

> „Eine Lernumgebung, in der es möglich ist, sich mit anderen auszutauschen…“

> „Gespräche, Austausch mit anderen Studierenden und mit Lehrenden“

> „Wichtig ist auch, dass Fachpersonal da ist, das für einen Diskurs bereitsteht oder bei wichtigen Fragen/Hängern weiterhilft.“

In der Kategorie *Kooperation* wurden ebenfalls Subkategorien gebildet. Diese repräsentieren Aussagen der Studierenden zu *Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen* (Lehrende untereinander, Lernende untereinander und Lehrende mit Lernenden) sowie Aussagen zu *Kooperationen über Fächer und Hochschullernwerkstätten hinweg*. Diese Kategorie ist mit 37 Nennungen am zweithäufigsten vertreten.

Beispiele zur Kategorie Kooperation:

„Dass man mit anderen Studierenden gemeinsam Sachen erarbeiten kann“

„Am besten wäre eine Mischung aus Selbststudium, kooperativer Zusammenarbeit und dem Unterrichten von Theorie.“

„Eine optimale Lernumgebung zeichnet sich für mich durch eine gemeinschaftliche und gegenseitig unterstützende Umgebung aus“ (Original-Formulierung: … gegenseitige unterstützende Umgebung …)

Die Kategorie der *Partizipation* umfasst vier Subkategorien. So nennen Studierende Beispiele für ihre Mitverantwortung bei Entscheidungen hinsichtlich des *Einsatzes von Methoden* und *Inhaltsangeboten* sowie für die *Räumlichkeiten der Lernwerkstätten* und für die *Weiterentwicklung von vorhandenen Lernumgebungen*. Von insgesamt 269 Aussagen wurden 25 der Kategorie Partizipation, wie diese in diesem Projekt verstanden wird, zugeordnet (Abb. 1).

Beispiele zur Kategorie Partizipation:

„Studierende sind selbst in der Lage, sich in bestimmte Themen zu vertiefen.“

„Selbst zu wählen, wo man noch was brauchen würde, …“

„wo ich arbeiten kann an Themen, die ich gerade bearbeiten möchte oder muss, also wo ich mir die Aufgabe selbst aussuche“

Dem Prozessmerkmal Reflexion wurden Aussagen der Studierenden zugeordnet, die Aspekte der *Reflexionsbegleitung* oder die *Dokumentation ihres Lernens* zum Inhalt hatten. Die Kategorie der Reflexion wurde bei der Fragebogenerhebung von Studierenden im Vergleich mit 19 Aussagen am seltensten belegt.

Beispiele zur Kategorie Reflexion:

„Mir ist oftmals erst im Nachhinein klar, was meine Fragen sind und wo ich Unterstützung brauche.“

„Die Lernbegleiter haben Zeit für meine Fragen und ein offenes Ohr und geben mir Impulse, die mich in meinem Lernprozess weiterbringen“ (Original-Formulierung: auf meinem Lernprozess weitergeben)

Im induktiven Analyseverfahren wurden weitere Kategorien gesichtet. Die hier gebildeten Kategorien *Atmosphäre* und *Material* wurden von den Studierenden am häufigsten mit Aussagen belegt. Diese werden daher folgend näher beschrieben. Die Kategorie der Atmosphäre umfasst einige wichtige Aspekte, die zum Teil bereits in den Konzepten der Lernwerkstätten der PHSt vorkommen und nicht direkt von DiMiLL abzuleiten sind. Die Aussagen der Studierenden weisen darauf hin, dass neben dem *physischen Raum* der Lernwerkstatt die *zwischenmenschlichen Gegebenheiten* sowie die *materielle Ausstattung*

und *das Erleben der Studierenden in diesen Räumen* in Zusammenhang mit inklusiver Lehrer*innenbildung bedeutsam sind. Insgesamt wurden 65 Aussagen in die Kategorie Atmosphäre aufgenommen (Abb. 1).

> „Tische und Stühle sind einander zugerichtet“
>
> „genügend natürliches Sonnenlicht“
>
> „dann wäre noch von Vorteil, sich in einer Gemeinschaft wohlzufühlen“
>
> „für mich ist es besonders wichtig, auf Augenhöhe zu arbeiten“
>
> „Eine ruhige Lernatmosphäre, wenig bis keinen Lärm. Keiner sollte den Lernfluss des anderen stören.“

Die genauere Analyse der Daten zu der Kategorie Atmosphäre legt offen, dass ein gutes Drittel der Aussagen auf den zwischenmenschlichen Aspekt einer Lernatmosphäre abzielen (Abb. 2). Zudem ist der physische Raum und dessen Ausgestaltung für ein weiteres Drittel relevant. Zwölf Nennungen sind den genannten Unterkategorien der Kategorie Atmosphäre nicht zuordenbar und wurden in einer eigenen Unterkategorie „Atmosphäre“ erfasst.

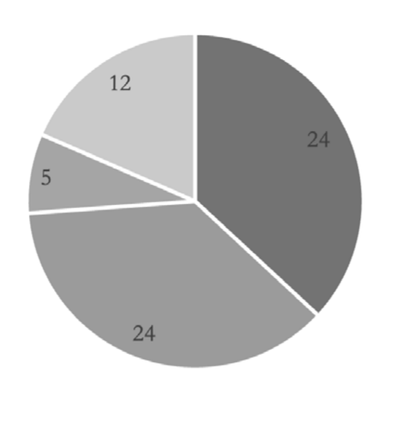


Abb. 2: Vorstellungen der Studierenden über bedeutsame Elemente des Merkmals Atmosphäre für inklusive Lernumgebungen für eigenes Lernen. Die Zahlen sind Absolutwerte der jeweiligen Nennungen.

Die induktiv erfasste Kategorie *Material* steht im Kontext einer inklusiven Lernumgebung für Aussagen in Bezug auf die *Angebotsvielfalt* und für Angaben bezüglich eines *analogen bzw. digitalen Zugangs zu didaktischem Material* und *Literatur*. Insgesamt wurden 33 Aussagen der Studierenden dieser Kategorie zugeordnet.

> „möglichst viele Materialien: Anschauungsmaterialien, Schulbücher, Literatur für theoretischen & didaktischen Input“

> „viele unterschiedliche Materialien; viele Praxismöglichkeiten; Forscherutensilien; lernfördernde Praxis/Utensilien“

Diskussion

Die Auswertung der Fragebögen gibt Einblicke in Vorstellungen Studierender über relevante Merkmale inklusiver Lernumgebungen für eigenes Lernen. Da das Wahlfach für Studierende aller Semester des Primar- und Sekundarstufenlehramtsstudiums offensteht, ist davon auszugehen, dass der Wissensstand über theoretische Grundlagen inklusiver Lernumgebungen bzw. über den Inklusionsbegriff im Allgemeinen in der Stichprobe sehr unterschiedlich ist. Die gesammelten Daten unterstützen diese Annahme und deuten darauf hin, dass das Wissensspektrum breit gespannt ist. Zudem lassen die Aussagen der diesbezüglich vorgebildeten Studierenden darauf schließen, dass die Mehrzahl von einem breiten Inklusionsbegriff ausgeht. Insgesamt zeigt sich, dass sich in der Vorstellung der Studierenden die im Konzept der HLWS (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021) angeführten Prozessmerkmale des Modells DiMiLL, Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Reflexion wiederfinden. Wie erwartet, lässt der Vergleich der deduktiv und induktiv generierten Kategorien mit den Prozessmerkmalen des Modells DiMiLL Rückschlüsse auf bereits Gelingendes und Potenziale für Weiterentwicklungen der HLWS als Orte inklusiver Bildung zu. So zeigen Aussagen der Studierenden bezüglich der drei Merkmale Kooperation, Partizipation und Kommunikation die für sie bedeutsamen Interaktionswege in inklusiven Lernumgebungen für eigenes Lernen auf. Die Befragten sprechen hier wiederholt den Austausch zwischen Studierenden, zwischen Lehrenden und zwischen Studierenden und Lehrenden an. Es liegt nahe, bei künftigen Untersuchungen die Qualität der unterschiedlichen Kommunikationswege in den Blick zu nehmen und Angebote für weitere Optimierung zu schaffen. Von den Studierenden erwähnte Parameter für inklusives Lernen sind in internationalen Qualitätsmerkmalen für Lernwerkstätten (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020; Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009) sowie im Konzept der HLWS der Pädagogischen Hochschule Steiermark festgeschrieben und nicht neu (Stöckl, 2021). Hier geht es vor allem darum, künftig die Qualitätskriterien der kommunikativen, kooperativen und partizipativen Prozesse in den HLWS in den Blick zu nehmen, um inklusive Lehre in diesem Bewusstsein gestalten zu können. Zudem gilt es näher hinzusehen, wes-

halb das Merkmal Reflexion in Bezug auf qualitätsvolle inklusive Lernumgebungen für das eigene Lernen bei Studierenden im Vergleich als am wenigsten relevant gesehen wird.

Über die erwähnten Prozessmerkmale hinaus äußern sich Studierende zu Rahmenbedingungen für inklusive Lernumgebungen. Allen voran treffen sie Aussagen zu den Merkmalen Raum und Atomsphäre. Interessant erscheint, dass Studierende dem Merkmal Atmosphäre für eine optimale inklusive Lernumgebung große Bedeutung beimessen. Besonders fällt auf, dass sie wiederholt den besonderen Stellenwert der Atmosphäre hinsichtlich der physischen Ausstattung und Gestaltung (Möbel, hell, gemütlich) und der Ruhe beschreiben. Hervorzuheben sind die Aussagen, die zwischenmenschliche Qualitäten, wie Begegnung auf Augenhöhe und Wertschätzung, als bedeutsame Merkmale einer inklusiven Lernumgebung aufzeigen. Einige der genannten Aspekte zu den Merkmalen *zwischenmenschliche und räumliche Atmosphäre* sind Elemente der Konzepte der HLWS. Jedoch gibt die Häufigkeit der Aussagen, die deren Bedeutsamkeit bekräftigt, Anlass für Forschungstätigkeiten in diesem Feld.

Neben der Atmosphäre geht für Studierende die Ausstattung der Hochschullernwerkstätten, als Teil einer inklusiven Lernumgebung für eigenes Lernen, mit einer Angebotsvielfalt an didaktischen Materialien und Literatur einher. Die Häufigkeit der Aussagen zum identifizierten Merkmal *Material* macht seine Bedeutsamkeit für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen für eigenes Lernen deutlich. Zudem ist ein Raumangebot mit einem offenen (analog und digital) und dauerhaften Zugang zu unterschiedlichsten Materialien und Literatur für befragte Studierende wesentliches Element einer inklusiven Lernumgebung (Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021).

Der Anspruch der HLWS der PHSt, inklusive Lernumgebungen zu realisieren, bildet sich sowohl in den individuellen Konzepten der einzelnen HLWS als auch im gemeinsamen Qualitätsverständnis ab (Stöckl, 2021). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass sich die Vorstellungen von Studierenden zumindest teilweise mit den theoretischen Fundierungen decken. Für die künftige Weiterentwicklung des Studienangebots in den HLWS kann nun unter Einbeziehung der genannten Bedarfe der Studierenden zielgerichteter an der Ausgestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings gearbeitet werden.

Interessant wäre zudem der Vergleich der Vorstellungen von Studierenden zu inklusiven Lernumgebungen für eigenes Lernen vor und nach dem Besuch des freien Wahlfachs Hochschullernwerkstatt. Zum einen, um die Lehre selbst weiterzuentwickeln, zum anderen, um zu erheben, ob das eigene Lernen in der inklusiven Lernumgebung HLWS zu einer differenzierteren Wahrnehmung von Gelingensbedingungen und zu differenzierten Vorstellungen hinsichtlich Gestaltungskriterien für qualitätsvolle inklusive Lernumgebungen für den Unterricht beiträgt.

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 249–259). Julius Kinkhardt.

Freytag, E. & Gigerl, M. (2021). *Konzept Hochschullernwerkstatt Sachunterricht*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 12.12.2022. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/News/SS_2022/2021_HLW_Sachunterricht_PHSt-Konzept_v1.pdf

Freytag, E., Holl, P., Schmölzer, B., Karner, K. & Luschin-Ebengreuth, N. (2021). Das Planungsschema im Lehr-Lern-Modell – Verstehendes Lernen unterstützen. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 609–616.

Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Julius Klinkhardt.

Herunter, E. & Reitbauer, M. (2022). *Konzept Offene Hochschullernwerkstatt Deutsch – ODE*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 12.12.2022. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/ZIDA/phs/Dokumente/HLW_Konzepte/2021_HLW_Deutsch_ODE_PHSt-Konzept_v1.pdf

Hummel, M. & Schneider, R. (2017). Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungssprache. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, Fiegert M., E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 133–146). Klinkhardt.

Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 123–140). Julius Klinkhardt.

Longhino, D. & Imp, C. (2021). *Konzept Hochschullernwerkstatt Mathematik – PHI*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 12.12.2022. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/ZIDA/phs/Dokumente/HLW_Konzepte/2021_HLW_Mathematik_PHI_PHSt-Konzept_v2.pdf

Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, *26*(2), 17–24. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21066

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407258991

Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.) (2018). *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung.* Schneider Verlag Hohengehren GmbH. http://www.blickinsbuch.de/item/54b4ba512b832f135de636fffef1b8bc

Rumpf, D. & Schöps, M. (2013). Hochschullernwerkstätten als Raum für Kooperation. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 31–40). Springer VS.

Schaumburg, M., Walter, S. & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. QfI – Qualifizierung für Inklusion. *Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 1(1). https://doi.org/10.21248/qfi.9

Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Klinkhardt.

Scholz, M. & Rank, A. (2015). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 53. https://doi.org/10.2378/vhn2015.art21d

Simon, T. & Moser, V. (2019). Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidermann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten* (S. 223–238). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6_17

Stöckl, C. (2021). Konzept Hochschullernwerkstätten an der PHSt. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 17.01.2023. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/konzepte/2021_HLWs_an_der_PHSt_Allgemeines_Konzept.pdf

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., (Hrsg.) (2009). *Qualitätskriterien von Lernwerkstätten und Lernwerkstättenarbeit. Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V.* Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf

Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt (2021). *Qualitätsmerkmale der Hochschullernwerkstätten an der PHSt (Poster)*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 24.01.2023. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/Poster_Qualitaetsmerkmale_Lernwerkstaetten.pdf

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studien-Verlag.

Curriculare Strategien im Bereich der sprachlichen Bildung im Kontext von Inklusion

Klaus-Börge Boeckmann & Barbara Schrammel

Abstract

Schon lange gibt es Kritik daran, dass die sprachliche Bildung nicht genug in den Lehramtsausbildungen berücksichtigt ist (Boeckmann, 2009, 2017, 2021; Dannerer et al., 2013; Schrammel-Leber et al., 2019a, 2019b). Anfänglich herrschte die Strategie vor, explizit dedizierte Inhalte für das Thema in die Curricula hineinzubringen. Diese Strategie bot nur begrenzte Möglichkeiten der Berücksichtigung, vor allem im Pflichtbereich der Curricula. Die zweite, aktuellere Strategie ist das „Mainstreaming", also der Versuch, die Inhalte in allgemeinen bzw. übergreifenden Teilen der Curricula zu verankern. Vorteil der zweiten Strategie: Das Thema erreicht auch PH-Lehrende, die sich bisher wenig damit befasst haben, und kann potenziell umfangreicher vorkommen als in den wenigen Stunden, die dem Thema exklusiv gewidmet werden konnten. Nachteil: die Sichtbarkeit des Themas kann sich verringern, da es nicht mehr explizit als Haupt- oder einziger Inhalt genannt wird. Voraussetzung für dieses Mainstreaming ist eine verstärkte überfachliche Zusammenarbeit etwa mit Lehrenden anderer sprachbezogener Fachbereiche oder auch aus dem Inklusionsbereich. Vielfach wird die Mehrsprachigkeit ja – auch international – in den Inklusionsbegriff eingeschlossen (*weiter* Inklusionsbegriff). In der österreichischen Diskussion wird Inklusion in vielen Fällen auf den Bereich Behinderung fokussiert (*enger* Inklusionsbegriff). In einem solchen Kontext kann es vorkommen, dass die „eigentliche" Inklusion dann einen Großteil des Curriculums für sich beansprucht und Mehrsprachigkeit einfach ein weiteres Diversitätsfeld von vielen ist, das dann als eine Art *Token* „auch noch" erwähnt wird.

Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 170–182
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_12

1 Einleitung

Der Fokus dieses Artikels liegt auf curricularen Strategien im Bereich der sprachlichen Bildung im Kontext von Inklusion. Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft ist für uns grundsätzlich eine *mehrsprachliche* Bildung im Kontext einer sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft. Seit es Curricula für Lehramtsstudien gibt, gibt es Kritik daran, dass die sprachliche Bildung nicht genug in der Ausbildung von Pädagog*innen berücksichtigt ist (Boeckmann, 2009, 2017, 2021; Dannerer et al., 2013; Schrammel-Leber et al., 2019a, 2019b). Diese Kritik ist durchaus berechtigt, fanden doch das Thema Diversität im Allgemeinen und sprachliche Diversität im Besonderen bis in die 2000er-Jahre nur marginal Eingang in die Curricula – trotz der seit den 1980er-Jahren dokumentierten deutlichen Zunahme der Heterogenität von Schüler*innen in österreichischen Schulen (vgl. Biffl & Bock-Schappelwein, 2003). Eine Trendwende diesbezüglich stellt die seit dem Studienjahr 2015/2016 umgesetzte „Pädagog/innenbildung Neu" dar, indem in den Handbüchern zur Gestaltung der Curricula explizit darauf hingewiesen wurde, dass Diversitätskompetenzen in den neuen Curricula verankert werden sollen. Sprachliche Bildung mit den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache wurde dabei als ein zentraler Aspekt von Diversitätskompetenz hervorgehoben (Qualitätssicherungsrat, 2013, S. 3). Die Verankerung in den Curricula sollte für alle Studierenden der Primar- und Sekundarstufe in allen Studienfachbereichen als Querschnittsthema auf Kompetenzebene sowie als verpflichtender Studienanteil auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene erfolgen. Zusätzlich war die Verankerung in Form von vertiefenden Lernangeboten zur Wahl – als Schwerpunkte im Studium der Primarstufe oder Spezialisierung in der Sekundarstufe – vorgesehen.

In der Umsetzung dieser Vorgaben herrschte die Strategie vor, das Thema „sprachliche Bildung" als expliziten Inhalt, z. B. in Form von spezialisierten Lehrveranstaltungen, in die Curricula hineinzubringen. Während die Verankerung in Form von Studienschwerpunkten und Spezialisierungen im Wahlbereich des Studiums gut umsetzbar war, bot diese Strategie im Pflichtbereich der Curricula nur begrenzte Möglichkeiten der Berücksichtigung. Obwohl es wünschenswert wäre, das Thema verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden zu machen, ist dies schwierig, da auch viele andere Fachbereiche Inhalte in den verpflichtenden Studienanteilen unterbringen möchten. Mit der Umsetzung der neuen Curricula ab dem Studienjahr 2014/15 stellte sich die Frage, inwiefern die ambitionierten Vorgaben zur Gestaltung der Curricula tatsächlich umgesetzt wurden. Die Untersuchungen von Boeckmann (2017, 2021), Purkarthofer (2018), Reutler und Steinlechner (2018) und Schrammel-Leber et al. (2019a, 2019b) zeigen, dass das Thema sprachliche Diversität zwar Eingang in die Curricula der Pädagog*innenbildung der Primar- und Sekundarstufe gefunden hat, allerdings wenig systematisch und nachhaltig. So hat das Thema nur sehr marginal in den Pflichtteil des Studiums der Primarstufe Bachelor Eingang gefunden, in der Sekundarstufe ist das Thema – mit Ausnahme des Faches Deutsch

– im Bachelorstudium überhaupt nur als Querschnittsmaterie vorhanden. Das Angebot von Studienschwerpunkten zum Thema im Rahmen des Studiums Primarstufe Bachelor stellt erstmals eine umfassende Möglichkeit der Vertiefung in das Thema im Rahmen der Erstausbildung dar. Das ist im Vergleich zur Situation vor der „Pädagog*innenbildung Neu“ eine deutliche Verbesserung. Das Ziel, dass alle Studierenden im Rahmen ihrer Erstausbildung Grundkompetenzen zur sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit erhalten, ist aber mit dieser Generation der Curricula noch nicht erreicht worden.

Nicht zuletzt als Reaktion auf diese Befunde ist die aktuellere Strategie, das Thema zu verankern, das „*Mainstreaming*“[1]. Dabei wird versucht, die Inhalte in allgemeinen bzw. übergreifenden Teilen der Curricula zu verankern – so wie zum Beispiel im aktuellen Curriculum für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (2020), wo es eine enge Verbindung von sprachlicher Bildung und dem Fach Deutsch gibt, sowohl im Pflicht- als auch im Wahlbereich, oder im Mastercurriculum des Lehramts Sekundarstufe des Entwicklungsverbunds Süd-Ost (EVSO), wo sprachliche Bildung erstmals österreichweit verpflichtend in alle Fachdidaktiken eingebaut wurde (seit 2019). Der Vorteil dieser Strategie: Das Thema erreicht alle Studierenden und auch Lehrende, die sich bisher wenig damit befasst haben, und kann potenziell umfangreicher vorkommen als in den wenigen Stunden, die dem Thema exklusiv gewidmet werden könnten. Der Nachteil dieser Strategie besteht darin, dass das Fehlen expliziter Angebote zur sprachlichen Bildung die Gefahr birgt, dass das Thema als „eines von vielen“ behandelt wird, und wenig überprüfbar ist, inwiefern die Inhalte tatsächlich in der Lehre berücksichtigt werden.

Dieser Beitrag stellt beide Strategien basierend auf aktuellen Curricula von Lehramtsstudien österreichischer Pädagogischer Hochschulen exemplarisch dar und diskutiert Vor- und Nachteile der beiden Herangehensweisen.

2 Strategie 1: Explizite Verankerung

Wie eingangs bereits erwähnt, stellt die „Pädagog*innenbildung Neu“ einen Meilenstein in Bezug auf die Verankerung von Diversitätskompetenzen in den Lehramtsstudien in Österreich dar. Erstmals wurde eine Verankerung von Diversitätskompetenzen – bei der die sprachliche Bildung als eine zentrale Kompetenz explizit genannt wurde – auf mehreren Ebenen vorgesehen: als Querschnittsthema auf Kompetenzebene für alle Studie-

1 Wir verwenden den Ausdruck „Mainstreaming“ in Anlehnung an das „Diversity Mainstreaming“: „Diversity Mainstreaming bedeutet, dass in Planung, Durchführung und Qualitätssicherung dem Aspekt Chancengleichheit durch Beachtung der Vielfalt Rechnung getragen wird“ (Antidiskriminierungsstelle, 2012, S. 11). „Mainstreaming“ der (mehr-)sprachlichen Bildung in den Ausbildungscurricula bedeutet also, dass alle in die Ausbildung involvierten Personen das Thema (in allen im Zitat genannten Phasen) standardmäßig berücksichtigen.

renden der Primar- und Sekundarstufe, aber auch als verpflichtender Studienanteil auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene für alle Studierende. Eine weitere Neuerung stellte das Einrichten von wählbaren vertiefenden Lernangeboten dar, in Form von Schwerpunkten[2] im Studium der Primarstufe oder Spezialisierungen in der Sekundarstufe.

Die Berücksichtigung als Querschnittsmaterie ist eine sehr schwache Art der Verankerung, da hier eine tatsächliche Berücksichtigung der Inhalte in der Lehre abhängig von den Lehrenden ist und somit nicht sichergestellt werden kann. Dagegen ist eine explizite Verankerung in Form von eigenen Modulen oder Lehrveranstaltungen, die speziell Themen der sprachlichen Bildung wie „Deutsch als Zweitsprache", „Mehrsprachigkeit" oder „Deutsch als Bildungssprache" gewidmet sind, eine starke Art der Verankerung und eine probate Strategie, um sicherzustellen, dass die im Curriculum genannten Inhalte in der Lehre zumindest weitgehend bearbeitet werden. Problematisch dabei ist jedoch, wie sich dabei die sprachliche Bildung, wenn sie explizit, als Art eigenes Fachgebiet, in den Curricula verankert wird, zu den traditionellen Fachgebieten verhält. Zum einen stellt sich die Frage, wie viel Raum der sprachlichen Bildung zukommen kann, da sie als weiteres Fachgebiet ja in eine Art Konkurrenz mit den ohnehin schon recht zahlreichen Fachgebieten, zumindest im Lehramtsstudium Primarstufe, tritt, vor allem wenn es um die Zuteilung von ECTS-Anrechnungspunkten im Rahmen des Curriculums geht. Zum anderen muss auch thematisiert werden, ob die Verankerung der sprachlichen Bildung als eigenes Fachgebiet nicht „über das Ziel hinausschießt", da dadurch die anderen Fachgebiete quasi davon entbunden werden, sich mit Themen der sprachlichen Bildung auseinanderzusetzen und auch die Studierenden keine Verbindungen zwischen Fächern und der sprachlichen Bildung herstellen (können). Dass die sprachliche Bildung als Grundlage für alles Lehren und Lernen in allen Fachbereichen und Fächern Thema sein sollte, ist der Grundbaustein der „durchgängigen sprachlichen Bildung" (siehe z. B. Gogolin & Lange, 2011, S. 118; Jostes, 2017, S. 113) und sollte auch in den Curricula der Lehramtsstudien so abgebildet sein. Die Einrichtung von wählbaren Studienschwerpunkten und Spezialisierungen zur sprachlichen Bildung ist insofern ein Meilenstein, als dass damit erstmals im Rahmen des Lehramtsstudiums eine vertiefende Ausbildung möglich ist. Wie viele Studierende diese Angebote aber tatsächlich wählen, ist abhängig von der Angebotsgestaltung an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen sowie von der Attraktivität der Angebote. Im Folgenden werden diese Spannungsfelder in Bezug auf diese curriculare Strategie anhand von empirischen Daten illustriert und diskutiert.

2 Das sind Wahlpflichtangebote im Umfang von 60 ECTS-AP, die der thematischen Vertiefung dienen, so gibt es beispielsweise an der PH Steiermark neben dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung und Diversität" Angebote wie „Medienpädagogik und digitale Kompetenz" oder „Gesundheitspädagogik bewegt".

2.1 Umfang und Verbindlichkeit der Verankerung

Die Studie „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe“ (Schrammel-Leber et al., 2019a, 2019b) ist die erste umfassende Untersuchung, die überprüft, inwiefern das Themenfeld sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit Eingang in die Curricula des Lehramtsstudiums Primarstufe Bachelor der „Pädagog*innenbildung Neu“ gefunden hat. Ein Hauptergebnis der Studie ist, dass das Themenfeld nach wie vor nur sehr marginal in den Curricula vorkommt. Das zeigt sich sowohl in der Verbindlichkeit als auch in der Anzahl und dem Umfang der Angebote zum Themenfeld. Die vier Curricula, die im Rahmen der Studie untersucht wurden, enthalten insgesamt 542 Module, davon sind gerade einmal 31 Module der sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit gewidmet. Betrachtet man nur die Pflichtmodule, so wird die Marginalität des Themas noch deutlicher: von den 194 Pflichtmodulen in den Curricula sind nur vier Module dem Thema gewidmet. Die restlichen 27 Module zum Thema sind Teil eines Studienschwerpunkts, können also nur besucht werden, wenn Studierende das entsprechende Schwerpunktangebot wählen (Schrammel-Leber et al., 2019b, S. 183). Auch der Umfang der Pflichtmodule zum Thema verdeutlicht diese marginale Stellung: mit 2,5–13 ECTS-Anrechnungspunkten – wobei im Modul mit 13 ETCS-Anrechnungspunkten nur 2 ECTS-Anrechnungspunkte explizit der sprachlichen Bildung mit dem Teilgebiet „Deutsch als Zweitsprache“ gewidmet sind – machen sie nur einen sehr geringen Anteil der insgesamt 240 ETCS-Anrechnungspunkte des Bachelorstudiums aus (Schrammel-Leber et al., 2019b, S. 182). Neben der Nennung auf Modulebene kommen Schlüsselwörter zu sprachlicher Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit vor allem auf Ebene von Modulinhalten und Kompetenzen vor: Zwei Drittel der insgesamt 1013 Nennungen im untersuchten Korpus von 226.475 Wörtern entfallen auf diesen Bereich (Schrammel-Leber et al., 2019b, S. 181–182). Hier kommen sie als ein Inhalt oder eine Kompetenz unter vielen in den verschiedenen Fachbereichen vor, was darauf schließen lässt, dass das Thema zwar Eingang in die Curricula gefunden hat, jedoch keine systematische und umfangreiche Berücksichtigung gelungen ist (Schrammel-Leber et al., 2019b, S. 182).

2.2 Angebote im Wahlbereich

Die Einrichtung von Studienschwerpunkten in der Primarstufenausbildung zur umfassenden Vertiefung in ausgewählten Fachgebieten ist eine der großen Neuerungen in den Lehramtsstudien im Rahmen der „Pädagog*innenbildung Neu“. In Zuge dessen wurden auch an der Mehrzahl der österreichischen Pädagogischen Hochschulen Schwerpunktangebote zur sprachlichen Bildung eingerichtet. Die folgende Tabelle (Tab. 1) gibt einen Überblick über die aktuellen Schwerpunktangebote in diesem Themenbereich:

Tab. 1: Übersicht über Studienschwerpunkte im Lehramtsstudium Primarstufe Bachelor mit Fokus auf Sprachliche Bildung / Deutsch als Zweitsprache / Mehrsprachigkeit (unveröffentlichte Daten des BIMM, ergänzt durch Klaus-Börge Boeckmann)

Standort	Schwerpunkt(SP)-Bezeichnung	ECTS-AP	Gesamtzahl d. SP
KPH* Edith Stein	---		
KPH Wien/Krems	Sprachliche Bildung Englisch/Deutsch als Zweitsprache	60	10
PH Kärnten	Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung: die Alpen-Adria-Region im Fokus	60	4
PH Niederösterreich	Sprachliche Bildung	60	6
PH Oberösterreich	Sprachliche Bildung	48	8
PH Salzburg	---		
PH Steiermark	Sprachliche Bildung und Diversität	60	9
PH Tirol	Deutsch und Mehrsprachigkeit	60	9
PH Vorarlberg	Deutsch und Mehrsprachigkeit	60	7
PH Wien	Sprachliche Bildung	80	5
PPH* Augustinum	---		
PPH der Diözese Linz	Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit	63	9
PPH Burgenland	Mehrsprachigkeit	60	6

*Anmerkung: PPH steht für „Private Pädagogische Hochschule“, KPH für „Kirchliche Pädagogische Hochschule“

Mit beinahe durchgehend mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten stellen die Studienschwerpunkte zur sprachlichen Bildung vom Umfang her eine umfassende Verankerung des Themas in den Curricula des Lehramtsstudiums Primarstufe dar. Da es sich bei den Studienschwerpunkten aber um ein wählbares, also auch ein *abwählbares* Angebot handelt, ist nicht in jedem Fall gewährleistet, dass eine ausreichende Zahl von Studierenden einen Schwerpunkt zur sprachlichen Bildung wählt bzw. dieser auch zustande kommt. So haben im Studienjahr 2015/16 nur 16 % der Studierenden der Pädagogischen Hochschulen, deren Curricula im oben erwähnten Projekt untersucht wurden, einen Studienschwerpunkt zur sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit besucht (Schrammel-Leber et al., 2019b, S. 183). Der relativ niedrige Prozentsatz ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen. Zum einen stehen Schwerpunkte zur sprachlichen Bildung in Konkurrenz zu einer Vielzahl von anderen Schwerpunktan-

geboten. Wie aus der Tabelle oben ersichtlich, gibt es an manchen Pädagogischen Hochschulen bis zu zehn Studienschwerpunkte zur Auswahl, d. h. die Studierenden finden eine Vielzahl von thematischen Alternativen zur sprachlichen Bildung vor. Die Pädagogische Hochschule Wien stellt hier insofern eine Ausnahme dar, als dass sie als größte Pädagogische Hochschule Österreichs nur fünf Studienschwerpunkte anbietet (Pädagogische Hochschule Wien, o.J), was sicherstellt, dass diese fünf Schwerpunkte in jedem Studienjahr zustandekommen. Auch was das Wahlprozedere betrifft, gibt es große Unterschiede zwischen den Pädagogischen Hochschulen. Während an der Pädagogischen Hochschule Steiermark der Studienschwerpunkt schon im Laufe des ersten Semesters gewählt werden muss, ermöglichen viele Pädagogische Hochschulen eine Wahl in einem späteren Semester, z. B. im dritten oder vierten Semester. Dieser Zeitpunkt ist abhängig vom Beginn des Schwerpunktangebots, der zwischen dem dritten und fünften Semester variiert. Während viele pädagogische Hochschulen fakultative Informationsveranstaltungen zu den Schwerpunkten anbieten, müssen Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien vor der Schwerpunktwahl im vierten Semester ein Orientierungsmodul absolvieren, in dem sie mindestens vier der fünf Schwerpunktangebote im Rahmen von Lehrveranstaltungen kennenlernen. Vor der Schwerpunktwahl einen etwas detaillierteren Einblick in das inhaltliche Angebot zu bekommen, kann entscheidend zum Wahlverhalten der Studierenden beitragen. Schwerpunktangebote zur sprachlichen Bildung werden von Studierenden im Vergleich mit anderen Schwerpunkangeboten aus dem Bereich Sport oder Kunst als problembehaftet gesehen. Bei Informationsveranstaltungen zur Vorstellung von Schwerpunktangeboten wurde vonseiten der Studierenden auch wiederholt die Befürchtung geäußert, dass der Besuch eines Schwerpunkts zur sprachlichen Bildung dazu führen könnte, dass Absolvent*innen trotz ihrer im Studium erworbenen breiten Expertise in der späteren Berufspraxis an Schulen „nur“ für Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden könnten und nicht als klassenführende Lehrer*innen. Diese Befürchtung der „Marginalisierung durch Spezialisierung“ ist ein Symptom und Effekt der noch immer weitverbreiteten Sichtweise, dass sprachliche Bildung nicht Teil jedes Lernens und Lehrens ist, sondern als gesondertes Spezialgebiet für bestimmte Zielgruppen abgehandelt werden soll.

3 Strategie 2: Mainstreaming

Die Strategie des *Mainstreaming* setzt an dem Gedanken an, dass sprachliche Bildung als Gesamtaufgabe einer Bildungsinstitution verstanden werden muss, an der Hochschule ebenso wie an der Schule. Sie besteht darin, alle Fachbereiche der Lehrer*innenbildung in den Kompetenzaufbau der Studierenden bezüglich der sprachlichen Bildung einzubinden. Voraussetzung für dieses *Mainstreaming* ist eine verstärkte überfachliche Zusammenarbeit etwa mit Lehrenden anderer (sprachbezogener) Fachbereiche oder auch aus dem Inklusionsbereich. Vielfach wird die Mehrsprachigkeit ja – auch international – in den Inklusionsbegriff eingeschlossen (*weiter* Inklusionsbegriff), während in der österrei-

chischen Diskussion Inklusion in vielen Fällen auf den Bereich Behinderung fokussiert (*enger* Inklusionsbegriff).

Der Vorteil dieser Strategie ist, dass Verteilungskämpfen aus dem Weg gegangen wird und dass es nicht nötig ist, sich mit dem kleinen Stück vom Kuchen, das bei diesen Kämpfen oft für die sprachliche Bildung übrig bleibt, zu begnügen. Ein weiterer Vorteil ist, dass die sprachliche Bildung inhaltlich auf eine breitere Basis gestellt wird und die Perspektiven verschiedener Fachbereiche zur Geltung kommen. Zu den Nachteilen zählt, dass unter Umständen kein explizit der sprachlichen Bildung gewidmetes Angebot besteht und dass sprachliche Bildung einmal mehr ein Thema von vielen ist. Damit einher geht das altbekannte Problem, dass wenig überprüfbar ist, inwieweit die auf das gesamte Curriculum verteilten Inhalte zur sprachlichen Bildung auch umgesetzt werden und bei den Studierenden ankommen.

3.1 Sprachliche Bildung und das Fach Deutsch

Einige österreichische pädagogische Hochschulen setzen in ihren Curricula im Sinne des Mainstreamings darauf, dass sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Faches Deutsch abgebildet wird. So gibt es zum Beispiel an der PH Niederösterreich (PH NÖ) im Primarstufenstudium den Bildungsbereich „Deutsch inkl. Mehrsprachigkeit“, der insgesamt 30 ECTS-AP umfasst – so wird er zumindest in der Übersicht über die Gliederung des Studiums genannt (PH NÖ, 2021a). In der Liste der Fächer und bei der Einzelbeschreibung des Fachs ist dann lediglich von „Deutsch“ die Rede. Dennoch heißt es in der inhaltlichen Bestimmung des Fachs:

> „Die Studierenden sind in der Lage, mit sprachlich heterogenen Klassen adäquat umzugehen, die Vielfalt der Sprachen wie auch der Sprachvarietäten (z. B. Dialekte und Sprachregister) als wertvolle Ressource zu betrachten und sie fächerübergreifend zu thematisieren. Sie können sowohl metasprachliche Reflexionen im Rahmen eines Sprachenvergleichs als auch das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern in den Unterricht implementieren“ (PH NÖ, 2021b).

Diese Formulierungen sind einerseits durchaus auf der Höhe der Zeit und im Sinne einer sprachlichen Bildung im Kontext sprachlicher Heterogenität, aber es stellt sich die Frage, ob die oben genannten Ziele allein über eine Verankerung der sprachlichen Bildung im Fach Deutsch erreicht werden können, wo es doch dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung inhärent ist, dass alle Fächer involviert sind. Bei der Inhaltsbestimmung der Fächer Mathematik und Sachunterricht finden sich nämlich keine Hinweise auf sprachsensiblen Unterricht bzw. durchgängige Sprachbildung.

Aber wie wird nun an der PH NÖ die Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Fachs Deutsch auf der curricularen Ebene verankert? Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass Mehrsprachigkeit zwar durchaus einen Niederschlag auf der Ebene der Bildungsinhalte findet, allerdings in recht unterschiedlicher Gewichtung: In der einführenden Lehrveranstaltung (LV) in die germanistische Sprachwissenschaft haben beispielsweise

zwei von drei Inhalten einen Bezug zu mehrsprachlicher Bildung: „Spezifische Merkmale der deutschen im Vergleich mit anderen europäischen und nicht-europäischen Sprachen (auch Minderheitensprachen)“ und „Sprachenvielfalt sowie Erst- und Zweitspracherwerb aus linguistischer Sicht“ (PH NÖ, 2021c). In der einführenden LV zum Schriftspracherwerb ist nur in einem Klammerausdruck „(auch im Kontext von DaZ)“ und in einem Halbsatz zur „Nutzung des sprachlich heterogenen Klassenzimmers“ (PH NÖ, 2021d) die Rede von Mehrsprachigkeit oder Deutsch als Zweitsprache. Zwei der sieben Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch (Umfang 6 SSt, 10 ECTS-AP, also ein Drittel des Gesamtumfangs für das Fach) weisen in den Bildungsinhalten nicht einmal einen solchen minimalen Bezug auf mehrsprachliche Bildung auf.

Neben dem bisher diskutierten Angebot für alle Studierende bietet die PH NÖ auch einen Schwerpunkt „Sprachliche Bildung – Mehrsprachigkeit“ an, in dem die Studierenden zu „Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeitsdidaktik“ ausgebildet werden und der LVen wie „Kinder lernen an Schulstandorten mit gelebter Mehrsprachigkeit“ oder „Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen und Kulturen lernen Deutsch“enthält. In diesem Fall kommt also auch an der PH NÖ die Strategie 1, also die explizite Verankerung, zum Tragen.

Auch an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) wird sprachliche Bildung als Teil des Faches Deutsch curricular verortet. Der Fachbereich „Deutsch“ umfasst insgesamt vier Module, denen jeweils 5 ECTS-AP zugeordnet sind. Davon beschäftigt sich ein Modul mit dem Titel „Sprachliche Bildung“ mit „Sprachlichem und literarischem Lernen von Anfang an“, mit dem „Umgang mit sprachlichen Registern – Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache“, mit „Sprachhandeln im Unterricht unter Einbezug von Mehrsprachigkeit“ und behandelt auch „Modelle und Instrumente zur Beobachtung des Sprachniveaus, -standes“ (PHV, 2020, S. 30). Auch die in diesem Modul zu erwerbenden Kompetenzen beinhalten zentrale Inhalte der sprachlichen Bildung, aufgelistet sind: „Unterrichtshandeln in allen Fächern sprachbewusst planen und aufbauen sowie das eigene Sprachhandeln analysieren, reflektieren und adaptieren“ und „Sprachlernen beobachten, Sprachstände diagnostizieren und adaptive Förderung planen“ (PHV, 2020, S. 30). Die dem Modul zugeordneten Lehrveranstaltungen sind auch facheinschlägig und umfassen z. B. Titel wie „Mündliches Sprachhandeln und Bildungssprache aufbauen im Kontext von Mehrsprachigkeit“ oder „Aspekte fachübergreifenden Sprachlernens“. Insofern kann man sagen, dass ein Viertel der ECTS-AP des Fachbereichs Deutsch dem Thema sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit gewidmet ist.

Auch im Bereich der Studienschwerpunkte setzt die PHV auf diese Art der Verknüpfung, indem es einen Studienschwerpunkt „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ gibt, der sich sowohl mit der Methodik und Didaktik für den Aufbau von Kompetenzen in Deutsch als Erstsprache/Muttersprache, als auch Deutsch als Zweitsprache beschäftigt und dabei

u. a. auch Themen wie „Literatur- und Bibliotheksdidaktik" sowie „Fächerübergreifendes Sprachenlernen" berücksichtigt (PHV, 2020, S. 72–81).

3.2. *Sprachliche Bildung in allen Fächern*

Anders als etwa im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe finden im Bachelorstudium für das Lehramt Sekundarstufe im Verbund Süd-Ost Aspekte wie „sprachsensibler" bzw. „sprachbewusster" Unterricht bzw. sprachliche Bildung keinerlei Erwähnung (Boeckmann, 2017, S. 44). Da dieses Fehlen bereits vor dem ersten Durchgang des Masterstudiums Lehramt Sekundarstufe als ernst zu nehmender Mangel empfunden wurde, kam es schon in dieser Phase zu einer Änderung des Curriculums. Aus verschiedenen Teilen des allgemeinen, für alle Fächer verpflichtenden Studienanteils wurde ein Modul mit dem Titel „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" im Umfang von sechs ECTS-AP entwickelt. Es enthält aus jedem der drei folgenden Bereiche zwei ECTS-AP (Gesamtumfang 6 ECTS-AP):

- „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft";
- „Entwicklung, Diagnose und Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit" sowie
- „Sprachensensibilisierung und Sprachenlernen im Unterricht".

Der erste Bereich wird in einer Vorlesung für Studierende aller Unterrichtsfächer abgehandelt, der zweite Bereich je zur Hälfte in einem Unterrichtsfach als (prüfungsimmanente) fachdidaktische Lehrveranstaltung und der dritte in Form einer Ringvorlesung, die je nach Fächergruppen (Deutsch und stark textorientierte Unterrichtsfächer/Fremdsprachen/alle anderen Unterrichtsfächer) unterschiedliche Inhalte anbietet. Das bedeutet, dass nun Masterstudierende aller Fächer des Lehramts Sekundarstufe mit der Thematik der sprachlichen Bildung explizit konfrontiert werden. Das ist aus Kapazitätsgründen freilich nur in wenig nachhaltigen nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen (Vorlesungen) möglich. Aber das Modell enthält auch ein Element des Mainstreaming: Alle Fachdidaktiken wurden verpflichtet, den Aspekt der sprachlichen Bildung im Umfang von einem ECTS-AP in das fachdidaktische Angebot einzubauen. So müssen sich theoretisch alle Fächer mit der sprachlichen Bildung auseinandersetzen, die auf diese Weise auch in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen mit kleineren Gruppengrößen (Seminaren u. Ä.) zum Thema wird. Nachteilig ist, dass diese Bestimmung keinen expliziten curricularen Niederschlag gefunden hat, damit recht unverbindlich wirkt und schlecht überprüfbar ist.

4 Wirksamkeit von Curricula – Kompetenzentwicklung von Studierenden

Die Hauptintention der Weiterentwicklung von Curricula liegt darin, die Kompetenzen von Studierenden im Bereich der sprachlichen Bildung zu konsolidieren. Ausgangspunkt dafür ist zwar das offizielle Curriculum, das als gesetzliche Basis des Studienprogramms natürlich von zentraler Relevanz ist. Neben diesem *intendierten* Curriculum spielt aber auch die tatsächliche Umsetzung, also das *implementierte* Curriculum, eine wesentliche Rolle für den Kompetenzaufbau von angehenden Pädagog*innen. Im Konkreten stellt sich die Frage, in welcher Relation das intendierte und das implementierte Curriculum zum Kompetenzaufbau von Studierenden stehen, oder anders gesagt: Wie wirksam sind Curricula und warum? Für die Beantwortung der ersten Fragestellung – nach der Wirksamkeit der Curricula gemessen an Wissenszuwachs und Haltungen (sogenannten *Beliefs)* von Studierenden – wurde u. a. an der Universität Lüneburg das Messinstrument DaZKom entwickelt (Ehmke et al., 2018), das in einem Prä- und Post-Test-Design Veränderungen im fachlichen Wissen und den Beliefs von Studierenden misst und entlang von standardisierten Kompetenzniveaus darstellt. Im Rahmen eines kooperativen Forschungsprojekts mehrerer österreichischer Pädagogischer Hochschulen (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019) kommt dieses Messinstrument zur Anwendung, um zu untersuchen, welchen Wissenszuwachs spezifische Lernangebote zur sprachlichen Bildung wie Studienschwerpunkte, aber auch der Pflichtstudienteil des Lehramtsstudiums Primarstufe Bachelor, bewirken. Auch wenn die Curricula, deren Umsetzung im Rahmen des Projekts untersucht werden, teilweise schon überarbeitet wurden, ohne dass Daten zu ihrer Wirksamkeit vorliegen, so stellen die Ergebnisse doch eine wichtige Grundlage für die zukünftige Weiterentwicklung der Studienangebote dar. Ein weiterer Aspekt des Projekts betrifft die Rolle von Lehrenden in der Umsetzung der Curricula und auch die Qualifikation von Lehrenden, die im Bereich der sprachlichen Bildung tätig sind. Denn bei der Implementation spielen die Hochschullehrenden eine entscheidende Rolle. Sie müssen ebenso ihre Kompetenzen in den für sie neuen Inhalten entwickeln und benötigen dafür Professionalisierungsangebote.

5 Fazit

Die Darstellungen in diesem Beitrag haben gezeigt, dass beide Strategien Vor- und Nachteile besitzen. In der Praxis treten diese beiden Zugangsweisen in der Regel nicht als absolute Gegensätze auf, sondern werden in der Gestaltung von Curricula meist kombiniert. Wesentlich festzuhalten ist: werden Angebote zur sprachlichen Bildung hauptsächlich als explizite Angebote außerhalb der anderen Fachbereiche angesiedelt, verstärkt das das Bild, dass sprachliche Bildung mit den Aspekten Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit etwas „Zusätzliches“ darstellt und nicht integraler Teil allen Lehrens und

Lernens ist. Insofern ist das Mainstreaming als curriculare Strategie zu bevorzugen, denn um sicherzustellen, dass im Studium und in der Schulpraxis Verknüpfungen zwischen sprachlicher Bildung und allen anderen Fachbereichen hergestellt werden können, müssen diese auch curricular angelegt werden. Damit dies auch tatsächlich gelingt, braucht es auch entsprechende Begleitmaßnahmen, denn die Weiterentwicklungen von Curricula, wie sie in den letzten Jahren im Bereich des Themas „sprachliche Bildung" stattgefunden haben, sind nur ein erster Schritt zu nachhaltigen Veränderungen. Selbst ein optimaler Curriculumstext garantiert noch keine optimale hochschuldidaktische Praxis, und so kann auch viel Zeit verschwendet werden mit der Optimierung der Schriftform des Curriculums, wenn nicht auch daran gedacht wird, entsprechende Begleitmaßnahmen mitzuplanen. Ein Curriculum ist nicht bloß ein Papier: soll es lebendig werden, muss es denjenigen, die es umsetzen müssen, in einem partizipativen Prozess nähergebracht werden. Das gilt für Hochschullehrende genauso wie für Lehrende an der Schule: sie müssen mitgenommen werden, wenn die angestrebten Veränderungen tatsächlich stattfinden sollen. Das bedeutet, der Disseminations- und Implementationsprozess sollte bei jeder curricularen Änderung gleich mitgedacht werden.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2012). *Chancengleichheit als Qualitätsaspekt in der Arbeit öffentlicher Verwaltungen. Wegweiser zum Thema gleiche Rechte – verschiedene Belange – zufriedenstellende Maßstäbe – passgenaue Lösungen*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Biffl, G. & Bock-Schappelwein, J. (2003). Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In H. Faßmann & I. Stacher (Hrsg.), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – Sozioökonomische Strukturen – Rechtliche Rahmenbedingungen* (S. 120–130). Drava.

Boeckmann, K.-B. (2009). Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In V. Plutzar & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft – Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 64–74). Studien Verlag.

Boeckmann, K.-B. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen, 33*(1), 38–48. https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.38

Boeckmann, K.-B. (2021). Lehrer/innenbildung zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache" und „kulturelle Diversität" in Österreich. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge* (S. 85–98). Barbara Budrich.

Dannerer, M., Knappik, M. & Springsits, B. (2013). PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Kindergarten-Pädagoginnen in Österreich. In R. De Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011* (S. 29–47). Peter Lang Edition.

Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.

Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit", „Deutsch als Zweitsprache", „Sprachbildung" und „Sprachförderung": Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.) *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Waxmann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Springer.

PH NÖ=Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2021a). Dauer, Umfang und Gliederung. PH NÖ. https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/allgemein/rechtsprofil/2-dauer-umfang-und-gliederung

PH NÖ=Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2021b). Fach Deutsch: Lehren und Lernen im Fach Deutsch. PH NÖ. https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/faecher/deutsch

PH NÖ=Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2021c). Lehrveranstaltung: Kinder entdecken die Welt der Schriftsprache. Lese- und Rechtschreibdidaktik. PH NÖ. https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/faecher/deutsch?lvid=68

PH NÖ=Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2021d). Lehrveranstaltung: Kinder fordern Basiswissen zur Sprache Grundlagen der Fachwissenschaft Deutsch (Sprachwissenschaft). PH NÖ. https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/faecher/deutsch?lvid=121

Pädagogische Hochschule Steiermark (2019). Forschungsprojekt „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. Analyse der Curricula-Umsetzung in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“. https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLDB.detailLeistung?pOrgNr=18516&pIdentNr=&pLstNr=4055

PHV=Pädagogische Hochschule Vorarlberg (2020). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PH Vorarlberg. Mitteilungsblatt 111. Stück. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_PRIM/pdfs/Curricula/Bachelor/Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe__V20_-_Studienbeginn_ab_2020_21.pdf

Pädagogische Hochschule Wien (o.J.) Lehramt Primarstufe Schwerpunkte. https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/06/phwien-bachelor-pimarstufe-schwerpunkte-2021.pdf

Purkarthofer, J. (2018). *Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Judith_Purkarthofer_Langfassung.pdf

Qualitätssicherungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive*. http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf

Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität und Inklusion. Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtsstudiengänge in Österreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Pädagogische Hochschule Steiermark.

Schrammel-Leber, B., Theurl, P., Boeckmann, K.-B., Carré-Karlinger, C., Gilly, D., Gučanin-Nairz, V. & Lanzmaier-Ugri, K. (2019a). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien* (S. 235–247). Waxmann.

Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gučanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019b). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF Mitteilungen, 35*(1+2: Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprachbildung in Österreich. Zielsprache Deutsch zwischen Pflicht und Chance), 176–190.

Forschung und Entwicklung in der außerschulischen Bildung

Inklusion – von Anfang an

Länderspezifische Charakteristika frühkindlicher Inklusion

Irene Gumpold-Hölblinger, Martina Kalkhof & Gottfried Wetzel

Abstract

Die vorliegende Länderanalyse beschäftigt sich mit frühkindlichen, inklusiven Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kinder mit Behinderung. Diese vergleichende Analyse von länderspezifischen Charakteristika erstreckt sich ausgehend von Österreich auf Schweden und Deutschland im Norden und Italien im Süden. Dabei wurden gesetzliche Rahmenbedingungen, elementare Bildungs- und Betreuungsangebote in inklusiven Settings und die Professionalisierung im Bereich der inklusiven, frühkindlichen Pädagogik in den Fokus genommen. Die Literaturarbeit zeigt im Ländervergleich und auch innerhalb der einzelnen Nationen regional ein sehr diverses Bild. Anspruchsvoraussetzungen für fachliche Unterstützung von Kindern mit Behinderung werden in den erfassten Ländern personenbezogen geregelt, ausschließlich in Schweden unterstützt ein prozentueller Anteil der in diesem Feld tätigen Personen das inklusive Setting. In Deutschland wird Kindern ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Bildung- und Betreuungsplatz geboten, in Schweden besteht eine Verpflichtung, Kindern mit Behinderung ab dem ersten Lebensjahr einen Betreuungsplatz zur Verfügung zu stellen. Der Besuch einer Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung ist in Österreich für Kinder im Jahr vor ihrem Schulbeginn verpflichtend. Italien bietet ab dem ersten Lebensjahr Betreuungsmöglichkeiten für alle Kinder, ab dem dritten Lebensjahr haben Kinder mit Behinderung die Möglichkeit zu frühkindlicher Inklusion, wobei deren Anzahl sich reduzierend auf die jeweilige Gruppengröße auswirkt. Inklusive Ausbildungswege und Professionen im Bereich der frühen inklusiven Bildung variieren stark, Österreich stellt die geringsten Ausbildungsanforderungen an elementarpädagogische Fachpersonen.

Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 185–201
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_13

Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich den frühkindlichen, inklusiven Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kinder mit Behinderung in einem Ländervergleich. Ausgehend von Österreich erstreckt sich die Analyse auf Schweden und Deutschland im Norden und Italien im Süden. Regionale Unterschiede innerhalb der einzelnen Staaten machen eine exemplarische Auswahl an Regionen notwendig. Für Italien wurde Südtirol, für Österreich das Bundesland Steiermark gewählt.

Die in diesem Artikel verwendete Definition von Inklusion orientiert sich an der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2015, o.S.): „... inklusive Bildungssysteme [sollen] sicherstellen, dass allen Lernenden jeglichen Alters, [...] sinnvolle und hochwertige Bildungsmöglichkeiten in ihrer lokalen Gemeinschaft und im Umfeld von [...] Gleichaltrigen angeboten werden“.

Strukturelle Grundlagen, die auf die Qualität gelebter Inklusion hinweisen können, werden in dieser vergleichenden Bildungsforschung auf der Makroebene (Bronfenbrenner, 1981) hinsichtlich gesetzlicher Rahmenbedingungen, Finanzierung von Angeboten und Professionalisierung des Personals herangezogen, um Inklusion von Anfang an Bedeutung zu geben.

Gesetzliche Rahmenbedingungen von inklusiven Bildungs- und Betreuungsangeboten im frühen Peersetting

Alle in der Länderanalyse erfassten Nationen haben die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nations, 2006) wie auch die *Convention on the Rights of the Child* (United Nations, 1990) unterzeichnet. In der Kinderrechtskonvention wird unter anderem das Menschenrecht mit Blick auf Kinder mit Behinderung konkretisiert. Dabei soll Unterstützung dahingehend gestaltet werden, dass eine vollständige soziale Integration und individuelle Entfaltung des Kindes gegeben ist (Art. 23), und allen Kindern ein gleichberechtigter Zugang zu einer integrativen, hochwertigen Bildung ermöglicht wird (United Nations, 1990).

Diese länderübergreifenden Übereinkommen sollen als Orientierung hinsichtlich des gesetzlichen Anspruchs auf Bildung für alle Kinder in den jeweiligen Bundesgesetzen gesehen werden.

Österreich

Jedes Bundesland ist einem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan verpflichtet, in welchem auch die Prinzipien Inklusion und Diversität definiert werden (Charlotte Bühler Institut, 2009). Darüber hinaus gibt es jeweils eigene Landesgesetze, aufgrund

derer sich die Finanzierung der Unterstützungsleistungen im Bereich der Inklusion bundeslandspezifisch anders darstellt.

Der Besuch einer Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung ist in Österreich für Kinder im Jahr vor Schulbeginn verpflichtend geregelt und für Erziehungsberechtigte kostenfrei. Bundeslandübergreifend besteht ein Rechtsanspruch auf einen halbtägigen Kinderbildungs- und -betreuungsplatz für alle Kinder in diesem Altersbereich. Kinder können jedoch in Ausnahmefällen von der Besuchspflicht einer elementarpädagogischen Einrichtung aufgrund einer Behinderung befreit werden (Art. 5 Abs. 2 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG, 2022). Der Rechtsanspruch im Rahmen des verpflichtenden Kindergartenjahres auf einen Bildung- und Betreuungsplatz kann in einer elementarpädagogischen Einrichtung mit sowie ohne interdisziplinäre Unterstützung oder in einzelnen Bundesländern auch in Heilpädagogischen Kindergärten umgesetzt werden (Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz, 2019).

Vor dem verpflichtenden Kindergartenjahr gibt es keinen Rechtsanspruch auf einen Bildungs- und Betreuungsplatz, unabhängig vom Entwicklungsstatus des Kindes (Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG, 2022). In der Steiermark gibt es für Kinder mit Behinderung von Geburt an die Möglichkeit, in einer inklusiven Kleingruppe, von im Inklusionsbereich fortgebildeten Tageseltern, betreut zu werden. Die Finanzierung dieses Angebots ist für die Erziehungsberechtigten kostenfrei (Tagesmütter Graz-Steiermark gemeinnützige Betriebs GmbH, 1998). Für die Aufnahme von Kindern in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen können institutionsspezifische Kriterien formuliert werden (Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz, 2019). Eine Präferenz in der Auswahl von Kindern berufstätiger Erziehungsberechtigter mit Betreuungsbedarf oder alleinerziehenden Personen steht einer Aufnahme von Kindern mit Behinderung gegenüber.

Deutschland

Ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ist bundesrechtlich festgelegt. Alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr haben einen Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder Kindertagespflege (Schreyer & Oberhuemer, 2018). Der zeitliche Mindestumfang, für den der Rechtsanspruch gilt, ist bundeslandspezifisch (Bock-Famulla et al., 2015).

Es gibt keine Bildungspflicht im elementarpädagogischen Bereich (Schreyer & Oberhuemer, 2017b). Eine gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung ist in vielen landesrechtlichen Gesetzen ausschließlich als Ziel- oder Sollbestimmung definiert (Brunner, 2018). Die häufigsten Gründe für eine Nichtaufnahme von Kindern mit Behinderung sind nach einer Studie in der Region Rheinland fehlende Ressourcen und zu wenig heilpädagogische Expertise im Team (Kißgen et al., 2021).

Schweden

Die Gemeinden sind verpflichtet, für Kinder mit besonderen Betreuungsbedürfnissen im Alter von ein bis zwölf Jahren einen Betreuungsplatz zur Verfügung zu stellen (Schreyer & Oberhuemer, 2018). Einen Anspruch auf einen kostenlosen Betreuungsplatz haben alle Kinder ab dem Herbst, in dem sie das dritte Lebensjahr erreichen. Eine Besuchspflicht vor dem Pflichtschulbesuch gibt es nicht, jedoch muss allen Kindern ein diesbezüglicher Platz angeboten werden (Schreyer & Oberhuemer, 2018).

Statistische Daten, die ein Verhältnis von Kindern mit bzw. ohne Behinderung aufzeigen, sowie ein potenziell steigender Bedarf an Unterstützungsleistungen werden in Schweden aufgrund von Datenschutzgründen nicht personenbezogen transparent (European Agency for Special needs and Inclusive Education, o.J.).

Italien

Kinder können bis zum dritten Lebensjahr in dezentralen, integrativ organisierten Kinderkrippen betreut werden (Schreyer & Oberhuemer, 2018). Im Altersbereich von drei bis sechs Jahren werden Kinder integrativ im Rahmen des nationalen Bildungssystems betreut (Schreyer & Oberhuemer, 2017a). Die Anzahl der Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen wirkt sich reduzierend auf die jeweilige Gruppengröße aus (Schreyer & Oberhuemer, 2017a). Der Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung ist für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr freiwillig. Es gibt keinen Rechtsanspruch auf einen Bildungs- und Betreuungsplatz (Schreyer & Oberhuemer, 2018).

Kinderkrippen werden kostenpflichtig angeboten. Der Besuch öffentlicher Einrichtungen für Kinder ab dem dritten Lebensjahr ist für Erziehungsberechtigte bis auf einen geringen, einkommensabhängigen Unkostenbeitrag mit keinem finanziellen Aufwand verbunden (Europäische Kommission, 2019; Schreyer & Oberhuemer, 2018). Die Landesverwaltung in Südtirol formuliert in ihren Gesetzestexten, dass für Kinder mit Behinderungen von Geburt bis zum dritten Lebensjahr eine Eingliederung in einen Kinderhort garantiert wird (Art. 12 Nr. 104 Rahmengesetz für die Betreuung, soziale Integration und die Rechte der Menschen mit Behinderung, 1992).

Tab. 1: Überblick: Gesetzliche Rahmenbedingungen von inklusiven Bildungs- und Betreuungsangeboten im elementaren Setting im Ländervergleich

	Österreich	**Deutschland**	**Schweden**	**Italien**
Rechtsanspruch auf vorschulische Bildung und Betreuung	Ja ein Jahr vor Schulbeginn halbtägig (5.–6. Lj.)	Ja ab vollendetem ersten Lebensjahr (1.–6. Lj.)	Ja für Kinder mit Behinderung ab einem Jahr (1.–12. Lj.) Für alle Kinder ab vollendetem dritten Lebensjahr (3.–6. Lj.)	Nein Südtirol: Ja für Kinder mit Behinderung im Kinderhort (0–3. Lj.)
Besuchspflicht einer vorschulischen Einrichtung	Ja verpflichtendes Kindergartenjahr vor Schulbeginn (5.–6. Lj.) Ausnahmeregelung für Kinder mit Behinderung möglich	Nein	Nein	Nein

Quellen: AUT: Vereinbarung gemäß Art.15a B-VG, 2022 & Steiermärkisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz, 2019; DEU: Bock-Famulla et al., 2015; Schreyer & Oberhuemer, 2018; SWE & ITA: Schreyer & Oberhuemer, 2018; ITA: Art. 12 Nr. 104 Rahmengesetz für die Betreuung, soziale Integration und die Rechte der Menschen mit Behinderung, 1992

Elementare Bildung und Betreuung in inklusiven Settings

Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sind gefordert, Inklusion aufgrund internationaler Übereinkommen und gesetzlicher Vorgaben in den jeweiligen Ländern umzusetzen.

Österreich

In Österreich fehlen statistische Grundlagen hinsichtlich der Anzahl von Kindern mit Behinderung in der vorschulischen Bildung (BMSGPK, 2020). Im elementarpädagogischen Bereich haben sich für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt. Laut Pretis (2009) besuchen die meisten Kinder mit Behinderung ab einem Alter von drei bis vier Jahren einen Kindergarten.

Kinder mit Behinderung haben in der Steiermark die Möglichkeit, einen Regelkindergarten oder ein Angebot im Rahmen eines Heilpädagogischen Kindergartens in Anspruch zu nehmen. Dieses bietet *Kooperative Gruppen* und *Integrationsgruppen*, die auch disloziert sein können, sowie Einzelintegration durch *Integrative Zusatzbetreuung* in allgemeinen Kindergärten durch ein mobiles, interdisziplinäres Fachteam. Kooperative Gruppen sind Kleingruppen, die ausschließlich für Kinder mit Behinderung bzw. mit besonderen Erziehungsansprüchen vorgesehen sind (§ 14 Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz, 2019).

Das steiermärkische Bildungs- und -betreuungsgesetz (2019) regelt den Besuch von Kindern bis zum vollendeten dritten Lebensjahr in *Kinderkrippen*. Die Aufnahme einzelner Kinder erfolgt anhand unterschiedlicher Kriterien, wie Wohnortnähe, Alter, Wohl des Kindes, familiäre und soziale Verhältnisse sowie aufgrund besonderer Erziehungsansprüche (Amt der Steiermärkischen Landesregierung, o.J.). Somit könnte bei geeigneten Rahmenbedingungen eine Bildungs- und Betreuungsmöglichkeit, jedoch ohne zusätzliche personelle oder fachliche Unterstützung, von allen Kindern in Anspruch genommen werden. Die Verantwortung für eine Aufnahme liegt bei den einzelnen Trägerschaften.

Eine inklusive Betreuungsform für die Jüngsten stellen *MIKADO-Tagesmütter und -väter* dar, welche in der Steiermark eine familienähnliche Betreuung für Kinder mit und ohne Behinderung anbieten (Tagesmütter Graz-Steiermark gemeinnützige Betriebs GmbH, 1998).

Deutschland

Es gibt unterschiedliche Modelle der gemeinsamen Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung. Kinder mit Behinderung können ohne spezielle Förderung und zusätzliches Personal eine Kindertagesstätte besuchen, eine integrative Gruppe mit zusätzlichem pädagogischem Fachpersonal oder eine Einrichtung einzelintegrativ mit zusätzlichen Förderangeboten (Papke, 2013; Sarimski, 2011).

In der Einzelintegration ist besonders der Aspekt der Wohnortsnähe und damit der Erhalt des sozialen Umfeldes des Kindes maßgebend (Kron, 2013). Bei Aufnahme eines Kindes mit Behinderung wird in einigen Bundesländern die Größe der Regelgruppe gesenkt (Sarimski, 2011) und der Personalschlüssel erhöht (Kron, 2013). Es besteht für Kinder mit Behinderung auch die Möglichkeit, in kooperativen Gruppen einen Betreuungsplatz in Anspruch zu nehmen. Diese werden als separate Gruppen in Regelkindertagesstätten geführt (Sarimski, 2011). Weiters gibt es das Modell der umgekehrten Integration, bei der „Kinder ohne zusätzlichen Förderbedarf in einen bereits bestehenden Sonderkindergarten [...] aufgenommen [werden], der an eine Förderschule angegliedert ist“ (Sarimski, 2011, S. 11). Zusätzlich zu diesen Modellen gibt es separat geführte Sonderkindergärten.

Die Anzahl von Sondereinrichtungen für Kinder mit Behinderung reduzierte sich von 1998 bis 2016 um mehr als 60 Prozent (Schreyer & Oberhuemer, 2018).

Schweden

Kinder mit Behinderung sind „[...] in Regeleinrichtungen integriert, entweder in eine normale Gruppe oder in eine spezielle Gruppe mit weniger Kindern und spezialisiertem Personal“ (Schreyer & Oberhuemer, 2017c). Die Zuständigkeit hinsichtlich der zur Verfügung zu stellenden Ressourcen liegt bei der jeweiligen Gemeinde (Schreyer & Oberhuemer, 2018).

Im Bereich der vorschulischen Bildung sind vier Prozent der in diesem Feld tätigen Personen vorgesehen, um das jeweilige inklusive Setting zu unterstützen (Swedish National Agency for Education, 2013). „Kinder mit Behinderungen, die hinsichtlich der Platzvergabe Vorrang haben, sollen die Bildung und Erziehung erhalten, die sie [...] benötigen. Kinder mit schweren oder mehrfachen Behinderungen haben das Recht auf eine individuelle Unterstützung“ (Schreyer & Oberhuemer, 2018, S. 930).

Vorschulische Einrichtungen, explizit für Kinder mit Behinderung, sind nur vereinzelt vorhanden (Hau et al., 2022).

Italien

Es werden für alle Kinder unter drei Jahren Kinderkrippen und für Kinder ab dem dritten Lebensjahr Kindergärten angeboten (Schreyer & Oberhuemer, 2018). In Südtirol werden Kinder mit Behinderung in Kinderhorten, Kindertagesstätten und Kindergärten durch spezialisiertes Fachpersonal unterstützt (Autonome Provinz Bozen, 2018 & 2022; Lemayr, 2017). Eine förderpädagogische Fachkraft wird laut Lemayr (2017) einer ganzen Gruppe zugewiesen, in der Kinder mit Behinderungen anwesend sind. Diese Fachpersonen dienen als zusätzliche Ressource für die gesamte Gruppe und unterstützen die pädagogische Fachkraft. Kinder, die Unterstützung im Bereich ihrer Selbst- und Eigenständigkeit benötigen, haben den Anspruch auf Mitarbeitende für Integration. Diese unterstützenden Personen haben die Aufgabe, Kindern persönliche Assistenz zu leisten, damit diese am Gruppengeschehen teilhaben können.

Kinder mit besonderen Erziehungsansprüchen nehmen Bildung und Betreuung meist in Regeleinrichtungen wahr. Kinder mit Behinderung machten in Südtirols Kindergärten im Jahr 2018/2019 3,6 Prozent aller eingeschriebenen Kinder aus. In zwei Drittel aller Bildungseinrichtungen in Südtirol sind Kinder mit Behinderungen eingeschrieben (Landesinstitut für Statistik, 2020).

Tab. 2: Überblick: Inklusive Bildungs- und Betreuungsangebote

	Österreich	**Deutschland**	**Schweden**	**Italien**
Bildung und Betreuung*	Regelgruppe ohne Unterstützung Einzelintegration mit fachlicher Unterstützung Integrationsgruppe Kooperative Gruppe (MIKADO-)Tageseltern (Stmk.)	Regelgruppe ohne Unterstützung Integrative Gruppe mit Unterstützung Einzelintegration mit Unterstützung Kooperative Gruppe separat im Regelkindergarten Umgekehrte Integration im Sonderkindergarten Sonderkindergarten	Regeleinrichtung spezielle Gruppe in Regeleinrichtung („teilintegrativ“)	Regeleinrichtung mit zusätzlicher Unterstützung ab Kinderkrippe
Leistungen**	Personenbezogen; Bescheid nach dem Behindertengesetz	Personenbezogen Bescheid/ ärztliche Stellungnahme	Einrichtungsbezogen, von vornherein als Unterstützung verankert	Personenbezogen; Bescheinigung einer Behinderung

Quellen: * AUT: § 14 Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz; DEU: Sarimski, 2011; SWE: Schreyer & Oberhuemer, 2018; ITA: Schreyer & Oberhuemer, 2018; ** AUT: § 42 Steiermärkisches Behindertengesetz; DEU: Hirschberg, 2009 zit. n. Brunner, 2018; SWE: Swedish National Agency for Education, 2013; ITA: Lemayr, 2017; Art. 2 Richtlinien Finanzierung von spezialisiertem Fachpersonal für die Betreuung von Kindern mit Behinderung in den Kinderhorten und betrieblichen Kindertagesstätten, 2018

Professionalisierung im Bereich der inklusiven, frühkindlichen Pädagogik

Ausbildungswege, um Qualifikationen im Feld der Elementarpädagogik und darüber hinaus spezifisch im Bereich der inklusiven Elementarpädagogik zu erlangen, sind in den untersuchten Ländern vielfältig.

Österreich

Die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachperson erfolgt vorrangig an berufsbildenden höheren Schulen (Hover-Reisner et al., 2020). Weitere Qualifizierungswege liegen in einer zweijährigen Ausbildung nach erfolgter Reifeprüfung (Koch, 2020) oder in einem einjährigen Hochschullehrgang nach einem einschlägigen Bachelorstudium (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2021). Betreuungspersonen unterstützen als pädagogisches Hilfspersonal nach Absolvierung eines bundeslandspezifisch unterschiedlichen Ausbildungslehrgangs pädagogische Fachpersonen (Koch, 2020; §17 & §27 Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz, 2019).

Aufbauend auf eine einschlägige Ausbildung wird seit dem Studienjahr 2022/23 eine viersemestrige Qualifizierung im Berufsfeld der Inklusiven Elementarpädagogik im tertiären Ausbildungssektor angeboten (BMBWF, o.J.). Interdisziplinäre Unterstützung ist bundeslandspezifisch unterschiedlich geregelt. In der Steiermark werden Kinder mit Behinderung durch diese Berufsgruppe sowie durch ärztliches, psychologisches und therapeutisches Fachpersonal begleitet (§ 4 Organisationsstatut für Heilpädagogische Kindergärten und Heilpädagogische Horte, 2002).

Für das inklusive Tätigkeitsfeld fortgebildete Tageseltern betreuen Kinder mit und ohne Behinderung oftmals schon vor Kindergarteneinstieg (Tagesmütter Graz-Steiermark gemeinnützige Betriebs GmbH, 1998).

Für persönliche Assistenzkräfte von Kindern mit Behinderungen sind keine Ausbildungserfordernisse vorgeschrieben.

Deutschland

Die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachperson findet vorwiegend an Fachschulen oder -akademien oder als Studiengang an Hochschulen statt (Brunner, 2018; Pasternack, 2015). Studiengänge zur frühen Inklusion sind nur vereinzelt vorhanden (Brunner, 2018). Unterschiedliche Qualifikationsmöglichkeiten im Bereich der Weiterbildung widmen sich dem Schwerpunkt Inklusion. Damit Kinder mit Behinderung gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in einer Kindergartengruppe betreut werden können, kann nach Antragstellung eine Integrationsassistenz tätig werden (Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, 2015).

Schweden

Das elementarpädagogische Fachpersonal wird an Universitäten ausgebildet (Syring et al., 2017). Inklusion ist Teil der Grundausbildung. Durch Akademisierung soll (sonder-)pädagogische Förderung qualitativ hochwertig umgesetzt werden. Im Rahmen eines Hochschulstudiums im Bereich Sonderpädagogik werden unterschiedliche Spezialisierungen angeboten (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, o.J.).

Kinderbetreuungsfachkräfte mit fachspezifischer, berufsbildender Ausbildung unterstützen im Gruppensetting. Der Anteil von nicht einschlägig qualifiziertem Personal, welches in der frühen Bildung tätig ist, wird als hoch beschrieben (Karlsson Lohmander, 2017).

Italien

Es bestehen unterschiedliche Ausbildungswege für pädagogische Fachpersonen. Erziehungsfachkräfte (*Educatori*) für den Altersbereich von Kindern bis zum dritten Lebensjahr haben meist eine berufsbildende Ausbildung. Eine klare Tendenz zu höheren Qualifikationen mit Bachelorstudium und zusätzlichen Schwerpunkten in der Frühpädagogik ist vorhanden (Bove & Cescato, 2017).

Kindergartenfachkräfte (*Insegnanti*) werden universitär ausgebildet und absolvieren ein fünfjähriges Universitätsstudium. Ein einjähriger Hochschullehrgang mit dem Schwerpunkt Inklusion befähigt darüber hinaus, als förderpädagogische Fachkraft (*Insegnante di sostegno*) zu arbeiten (Bove & Cescato, 2017; Lemayr, 2017).

Mitarbeitende für Integration (*Collaboratori all' integrazione*) benötigen Voraussetzungen wie den Befähigungsnachweis in Sozialarbeit oder eine Fachausbildung im heilpädagogischen Bereich und eine methodisch-didaktische Spezialisierung (Landesregierung Provinz Bozen, 2020).

Tab. 3: Überblick: Professionalisierung in der inklusiven, frühkindlichen Bildung im Ländervergleich

	Österreich	**Deutschland**	**Schweden**	**Italien**
Ausbildung Elementarpädagogik*	Meist berufsbildende Schulen; Kolleg; Hochschullehrgänge nach facheinschlägigem Bachelorstudium	Meist Fachschulen und -akademien; Studiengang an Hochschulen	Universitäten	Berufsbildende Schulen – „Educatori"; universitäre Ausbildung – „Insegnanti";
Fachausbildung mit dem Schwerpunkt Inklusion**	Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik nach elementarpädagogischer Grundausbildung	Keine bundesländerübergreifende Ausbildung	Teil der Grundausbildung; Spezialisierung im Vertiefungsstudium möglich	Hochschullehrgang nach Grundstudium
Unterstützungspersonal im inklusiven Setting ***	Steiermark: Interdisziplinäres Team in Regelkindergärten Individuelle Betreuungsperson im Kindergarten	Integrationsassistenz	Kommunale Unterschiede bei fachlicher Unterstützung z. B. Therapie, Sozialarbeit Psychologie	Förderpädagogische Fachkräfte „Insegnanti di sostegno"; Mitarbeitende für Integration, „Collaboratori all' integrazione";

Quellen: *AUT: Hover-Reisner et al., 2022, Koch, 2020; Pädagogische Hochschule Steiermark, 2021; DEU: Fthenakis & Daut, 2014; SWE: Syring et al., 2017; ITA: Brove & Cescato, 2017;

** AUT: BMBWF, o.J. ; DEU: Bock-Famulla & Lange, 2011 zit. n. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte SWE: Kalsson Lohmander, 2017; ITA: Bove & Cescato, 2017;

*** AUT: § 4 Verordnung der Steiermärkischen Landesregierung für Organisationsstatut für Heilpädagogische Kindergärten und -Horte; DEU: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, 2015; SWE: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (o.J.); ITA: Landesregierung Provinz Bozen, 2020 & Lemayr 2017;

Diskussion und Ausblick

Die ländervergleichende Literaturanalyse zeigt international und innerhalb der einzelnen Nationen ein sehr diverses Bild hinsichtlich elementarer, inklusiver Charakteristika.

Alle der Analyse unterzogenen Länder regeln durch gesetzliche Grundlagen Rechtsansprüche und Bildungspflichten. Die Realisierung von Inklusion im elementarpädagogischen Setting benötigt über eine gesetzliche Grundlage hinaus adäquate Strukturen, gezielte Strategien und Ressourcen. Verfügbare Plätze, zusätzliche Zeit- und Personalressourcen und fachspezifische Ausbildungen des Personals sind nur einzelne Grundlagen, die erforderlich sind, um Inklusion qualitätsvoll gewährleisten zu können.

Bildung für **alle** Kinder bedingt die Notwendigkeit, geeignete Bedingungen zu schaffen, um Bildungsangebote qualitätsvoll auch für Kinder mit Behinderung realisieren zu können. Gesetzlich geregelte verpflichtende Bildung nimmt die einzelnen Staaten in die Pflicht, entsprechende Bildungsangebote zu setzen, deren Inanspruchnahme auch realisierbar ist.

Ausnahmen, die den verpflichtenden Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung unterbinden, wie in Österreich bei „Unzumutbarkeit", bieten Schlupflöcher aus dieser Verantwortung. Die Entscheidung hinsichtlich einer Aufnahme von Kindern mit besonderen Erziehungsansprüchen wird vielfach auf Trägerschaften bzw. Einrichtungen ausgelagert und stellt diese bei Platz-, Personal- oder Ressourcenmangel vor ethische Herausforderungen.

Große Unterschiede liegen in den Anspruchsvoraussetzungen hinsichtlich unterstützender Maßnahmen für Kinder mit Behinderung bzw. inklusiver Strukturen im elementaren Setting. Auf Bundesebene regelt ausschließlich Schweden unterstützende Maßnahmen über eine Reduktion von Gruppengrößen (Schreyer & Oberhuemer, 2018). Weiters sind dort für den Schwerpunkt der Inklusion im vorschulischen Bereich Fachpersonen im Ausmaß von vier Prozent strukturell vorgesehen (Swedish National Agency for Education, 2013). In den anderen beschriebenen Ländern sind Unterstützungsleistungen personenbezogen. Faktoren, wie mangelnder Informationsstand von Erziehungsberechtigten und Fachpersonen hinsichtlich Realisierung von Unterstützungsleistungen, können die Umsetzung von unterstützenden Maßnahmen erschweren. In Schweden wird frühe Bildung meist inklusiv angeboten, separierende Strukturen und damit verbundene Etikettierungen können dadurch vermieden werden. Stigmatisierung durch Bezeichnungen wie *Heilpädagogische Einrichtung* versus *Regelkindergarten* steht der Inanspruchnahme einer Unterstützungsleistung potenziell im Wege (Brunner, 2018).

Die Angebotsstruktur der Einrichtungen hat sich von einer mehrheitlich separierenden Herangehensweise zu vermehrter Inklusion entwickelt (Sarimski, 2011). Wohnortnahe Inklusion ist in Schweden und Italien vorgesehen, in Österreich und Deutschland op-

tional. Kinderkrippen werden in zunehmendem Maß in die Inklusionsentwicklung mit einbezogen (Heimlich, 2019). Es zeigt sich, dass strukturell für diesen Altersbereich in Österreich, Deutschland und Italien meist keine zusätzlichen spezifischen Personalressourcen für das inklusive Setting vorgesehen sind. Auch wenn sich die Strukturen für Kinder mit Behinderung in allgemeinen Kindertageseinrichtungen hin zu einem inklusiven Bildungsangebot entwickeln, sagt dies jedoch noch nichts über dessen Qualität aus (Heimlich, 2019). In der direkten Gegenüberstellung der verglichenen Länder zeigen sich in Hinblick auf den Rechtsanspruch deutliche Unterschiede. In Südtirol gibt es für Kinder mit Behinderung bis zum dritten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einem Kinderhort. Angebote erfolgen von Anfang an inklusiv in Regeleinrichtungen und optional mit zusätzlicher Unterstützung. Schweden sieht einen Rechtsanspruch für Kinder mit Behinderung vor. In inklusivem Setting oder in speziellen Gruppen, die in allgemeine Einrichtungen integriert sind, können Kinder mit Behinderung ab dem ersten Lebensjahr Bildung und Betreuung in Anspruch nehmen. Deutschland sieht ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch vor, die Umsetzung erfolgt in unterschiedlichen Modellen und ist nicht zwingend inklusiv.

In Österreich ist die vorschulische Bildung ausschließlich im Jahr vor Schulbeginn verpflichtend, in diesem Jahr haben alle Kinder Anspruch auf einen Bildungs- und Betreuungsplatz. Unterstützung erfolgt inklusiv, integrativ oder in separierten Einrichtungen. Anleihen an Schweden hinsichtlich eines frühen Rechtsanspruchs und strukturell etablierter Unterstützung für Kinder mit Behinderung durch Fachpersonen wären wünschenswert. Südtirol könnte hinsichtlich früher Inklusion sowie hinsichtlich Angebots und Unterstützung im Krippenbereich für Österreich als Modell fungieren.

Die Ausbildungen und Professionen im Bereich der frühen Bildung sind länderspezifisch strukturell unterschiedlich konzipiert und somit schwer direkt vergleichbar. Eine internationale Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen und Qualifizierungen ist beobachtbar. Elementarpädagogische Fachpersonen in Österreich haben im Vergleich dieser vier Länder den niedrigsten Bildungsabschluss.

Auswirkungen der länderspezifischen Charakteristika auf die gelebte Praxis im inklusiven Setting sollten in weiteren Forschungen erhoben und verglichen werden, um gemeinsame Bildung für Kinder von Anfang an bestmöglich zu gewährleisten.

Literatur

Amt der Steirmärkischen Landesregierung (o.J.). *Rechtlicher Überblick über das Steiermärkische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (StKBBG) und das Steiermärkische Kinderbetreuungsfördergesetz (StKBFG) – Kinderkrippe*. Verwaltung Steiermark. https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/12743158_152722283/804bc9d0/Kinderkrippe%20rechtlicher%20Teil.pdf

Autonome Provinz Bozen (2018). Richtlinie für die Finanzierung von spezialisiertem Fachpersonal für die Betreuung von Kindern mit Behinderung in den Kinderhorten und, auch betrieblichen, Kindertagesstätten. https://civis.bz.it/seca-resource?id=1057264&serviceID=1033904&lang=de

Autonome Provinz Bozen (2022). *Integrationslehrperson und Mitarbeiter für Integration*. https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion/integrationslehrpersonen-und-mitarbeiter-fuer-integration.asp

Bock-Famulla, K., Lange, J. & Strunz, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015*. Bertelsmann Stiftung.

Bove, C. & Cescato, B. (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Italien. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. www.seepro.eu/Deutsch/Pdfs/ITALIEN_Fruehpaedagogisches_Personal.pdf

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.

Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Springer.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o.J.). Berufsfeld Elementarpädagogik. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020*. https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:edab5ca1-4995-456a-820c-c414da78bc39/Evaluierung%20NAP%20Behinderung%202012-2020.pdf

Charlotte Bühler Institut (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitatiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. (Bd. 6). WiFF Wegweiser Weiterbildung. https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-kinder-mit-behinderung

Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2015). *Position der Agentur zu inklusiven Bildungssystemen*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/agencyflyer2017-de_a4_electronic.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (o.J.). *Inclusive early Childhood Education (IECE) Country Questionnaire – Sweden*. https://docreader.reciteme.com/doc/view/id/5e8445e9d-3e8a

Europäische Kommission (2019). *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa – Eurydice-Bericht*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF

Fthenakis, W. & Daut, M. (2014). Die Debatte um die Qualifizierug frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland: Auf dem Wege einer begonnenen, aber unvollendeten Reform. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Frühpädagogische Ausbildung international* (S. 397–463). Bildungsverlag.

Hau, G., Selenius, H. & Akesson, E. (2022). A preschool for all children? – Swendsh prescholl teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 26*(10), 973–991, https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805

Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik*. Kohlhammer.

Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (Hrsg.) (2020). *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke*. Waxmann Verlag.

Karlsson Lohmander, M. (2014). Entwicklung der frühpädagogischen Ausbildung in Schweden. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Frühpädagogische Ausbildung international* (S. 169–192). Bildungsverlag.

Karlsson Lohmander, M. (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Schweden. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm

Kißgen, R., Austermühle, J., Wöhrle, J., Wiemert, H. & Limburg, D. (2021). Betreuung von Kindern mit Behinderung in den Tageseinrichtungen für Kinder des Rheinlandes. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 90*(1), 24–40. https://www.researchgate.net/publication/347737730_Betreuung_von_Kindern_mit_Behinderung_in_den_Tageseinrichtungen_fur_Kinder_des_Rheinlandes_Ergebnisse_der_Rheinland-Kita-Studie

Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. LIT Verlag.

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015). *Orientierungshilfe für die Sozial- und Jugendhilfe. Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Leistungen der Eingliederungshilfe.* https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Praxis-Transfer-Phase/Inklusion_in_Kita_und_Schule/Orientierungshilfe_KiTa.pdf

Kron, M. (2013). Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles“– Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (3. Auflage, S. 190–201). Ernst Reinhardt.

Landesinstitut für Statistik (2020). Schulische Eingliederung Schuljahr 2018/19. *Astatinfo, 15,* 1–12. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=1065864

Landesregierung Provinz Bozen (2020). *Regelung zur befristeten Aufnahme in den Landesdienst und zur Versetzung für das Personal mit unbefristetem Arbeitsverhältnis im Berufsbild Mitarbeiter und Mitarbeiterin für Integration (*) von Kindern und Schülern mit Behinderung an den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen*. Lexbrowser Provinz Bozen. http://lexbrowser.provinz.bz.it/all/all.ashx?path=Anlage%20-%20190003.pdf&mimetype=application/pdf

Lemayr, F. (2017). Eine Schule für alle? Das inklusive Bildungssystem in Südtirol. *Inklusion Konkret*, *4*, 58–66. http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Dateien_ab_2018/Band4gesamt.pdf

Pädagogische Hochschule Steiermark (2021). *Curriculum Hochschullehrgang Elementarpädagogik*. https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Curricula/HLG_Elementarpaedagogik_PH_Steiermark_KPH_Graz_PH_Kaernten.pdf

Papke, B. (2013). Integrative Kindertageseinrichtungen/Gruppen. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik Kindertageseinrichtungen* (S. 112–116). Projektverlag.

Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung in der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung.* http://www.peer-pasternack.de/texte/TeilakademisierungDerFruehpaedagogik.pdf

Pretis, M. (2009). Early childhood Intervention in Austria: An overview of 30 years of development and future challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education, 1*(2). https://www.researchgate.net/publication/40885711_Early_childhood_intervention_in_Austria_An_overview_of_30_years_of_development_and_future_challenges?enrichId=rgreq-d1eea0b67b0e7b3dd90ff3cefa71bdfb-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzQwODg1NzExO0FTOjI2NzA2Nzk4MzEzNDcyMEAxNDQwNjg1Mzc3NTE2&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Sarimski, K. (2011). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Kohlhammer.

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017a). Italien – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017b). Deutschland – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017c). Schweden – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. http://www.seepro.eu/Deutsch/Pdfs/SCHWEDEN_Schluesseldaten.pdf

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (Hrsg.). (2018). *Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen*. http://www.seepro.eu/ISBN-Publikation.pdf

Swedish National Agency for Education (2013). *Facts and figures 2012. Pre-school activities, schools and adult education in Sweden*. Summary or Report 383. https://www.skolverket.se/getFile?file=3184

Syring, M., Weiß, S., Keller-Schneider, M., Hellsten, M. & Kiel, E. (2017). Berufsfeld Kindheitspädagoge/in: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(2), 139–162. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18488/pdf/ZfPaed_2017_2_Syring_et_al_Berufsfeld_Kindheitspaedagogik.pdf

Tagesmütter Graz-Steiermark gemeinnützige Betriebs GmbH. (1998). *Projekt MIKADO*. [Unveröffentlichtes Dokument]. Graz.

United Nations (1990). *Convention on the Rights of the Child*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Kunst und künstlerische Bildung barrierefrei(er) gestalten

Förderung der sozialen Inklusion durch künstlerische Bildung – Ergebnisse des ERASMUS+ Forschungsprojekts INARTdis

Elisabeth Herunter, Monika Gigerl & Ulrich Tragatschnig

Abstract

Dieser Beitrag stellt das ERASMUS+-Forschungsprojekt „INARTdis – Förderung der sozialen Inklusion durch künstlerische Bildung“ (inartdis.eu) vor, welches sich zum Ziel gesetzt hat, die Grundlagen für umfassende künstlerische Bildung zu erheben und durch die barrierefrei(er)e Gestaltung von Kunsteinrichtungen sowie die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten bei kreativen Bildungsprozessen die soziale Teilhabe für alle zu verbessern. Mittels einer Mixed-Methods-Methodik quantitativer und qualitativer Datenerhebungsmethoden und entsprechender Auswertung wurden in den beiden ersten Projektphasen behaviorale und kognitive Barrierefreiheit (Folta-Schoffs et al., 2017) erhoben und die forschungsleitende Frage („Was ist umfassende inklusive künstlerische Bildung aus Sicht von Lehrpersonen, Stakeholdern und Expert*innen in eigener Sache und wie kann diese von und durch alle Beteiligten umgesetzt bzw. gelebt werden?” (Sanahuja Gavaldà, 2019)) für diesen Abschnitt des Projekts beantwortet. Daraus können Schlüsse für die folgenden Umsetzungsphasen des Projekts gezogen werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebungsphasen abgebildet und mit den aktuellen theoretischen Konzepten aus inklusiver Museumspädagogik, Kunstvermittlung und inklusiver Kunstdidaktik verglichen.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 202–217
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_14

1 Museen, Kunstvermittlung und künstlerische Bildung inklusiv gestalten – Forschungsstand und Hintergrund

Dem Leitbild der Inklusion verpflichtet, fordert die 2008 völkerrechtlich in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention alle Staaten dazu auf, sozial übergreifende Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu schaffen, um ihnen „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft" (Art. 3) zu ermöglichen.

(Interkulturelle) Offenheit sollte eine Querschnittsaufgabe aller Museen sein (Rahn, 2016). Gerade Museen und Ausstellungen bieten gute Voraussetzungen im Hinblick auf eine prinzipiell breitenwirksamere und multiple Zugänglichkeit und dadurch grundlegend variablere Rezeptionsmöglichkeiten. Der Sprachgrenzen-übergreifenden Kommunikation in künstlerischen Ausdrucksformen und der im Kulturbereich wirksamen Kreativität wird großes Potenzial im Hinblick auf gesellschaftliche Integrationsprozesse zugeschrieben (Ziese & Gritschke, 2016). Dementsprechend hat sich die Außerordentliche Generalversammlung des Internationalen Museumsrats (ICOM – International Council of Museums) im August 2022 auf eine neue Museumsdefinition geeinigt. Diese definiert ein Museum zunächst und aufbauend auf die Begriffsbestimmungen von 2007 als „eine gemeinnützige, dauerhafte Einrichtung im Dienst der Gesellschaft, die materielles und immaterielles Erbe erforscht, sammelt, bewahrt, interpretiert und ausstellt" (Thiemeyer, 2018). Darüber hinaus wird nun aber explizit gemacht, dass Museen Vielfalt und Nachhaltigkeit fördern, ethisch, professionell und unter Beteiligung der Gemeinschaften arbeiten und kommunizieren und vielfältige Erfahrungen für Bildung, Vergnügen, Reflexion und Wissensaustausch bieten (ICOM, 2022).

Inklusive künstlerische Bildung umfasst über Kunstvermittlung und Museumspädagogik hinaus die inklusive Kunstdidaktik, die lt. Prengel (1993, zit. nach Kaiser, 2022, S. 205) auf Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt fußt. Inklusive Kunstdidaktik wird durch einen plural angelegten Kunstunterricht begünstigt, der die Akzeptanz eines ergebnisoffenen künstlerischen Prozesses mit sich bringt und dadurch bzw. durch den Fokus auf die ästhetische Erfahrung der Lernenden (statt eines Ergebnisdrucks von außen) den Abbau von Barrieren ermöglicht. Damit bewegen sich Didaktiker*innen in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion vorab festgelegter Kategorien und Normen einerseits und der angestrebten künstlerischen Bildung für alle und der von der Schule geforderten Leistungsbewertung andererseits (Kaiser, 2022).

2 Förderung sozialer Inklusion und Selbstwirksamkeit durch Kunst und künstlerische Bildung

Die Begriffe „Kultur“ und „Partizipation“ sind eng miteinander verschränkt. Sie bezeichnen einander bedingende Phänomene bzw. Ideen, insbesondere wenn „Kultur“ als Gesamtheit der Diskurse aufgefasst und mit „Partizipation“ nicht bloß passive Konsumation, sondern aktive Teilnahme verstanden wird. In enger Verknüpfung mit einem bereits im 19. Jahrhundert erwachten wissenschaftlichen Interesse an der Kinderzeichnung (Ricci, 1887), die infolge nicht länger als Gegenbild einer akademisch geprägten Kunst, sondern als genuin künstlerische Ausdrucksform verstanden wurde (Kandinsky, 1912; Wittmann, 2018) und bald im Fokus reformpädagogischer Tendenzen stand, hat sich der Kunstbegriff langfristig erweitert und umfasste auch spontane, ungeschulte Ausdrucksformen, wie sie sich etwa aus „primitivistischen“ oder (abstrakt-)expressionistischen Tendenzen bei der Künstlergruppe der Blaue Reiter, bei Paul Klee, der Art Brut oder der Gruppe COBRA finden lassen (Hamann, 1997).

Innerhalb des Kunstdiskurses wird auf diese Weise Partizipation ohne jedwede Engführung der Zielgruppe verstehbar. Gerade mit der performativen Wende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden neue Kunstformen wie Aktionen, Performances oder Happenings etabliert, deren Fokus prozess- und handlungsorientiert statt ergebnis- oder werkorientiert ist. Damit hat sich auch die Trennung zwischen Akteuren und Publikum aufgeweicht (Fischer-Lichte, 2004). Partizipation wird dadurch nicht nur als passive Teilhabe an der Rezeption kultureller Phänomene, sondern auch als aktive Mitwirkung an deren Entstehung verstanden.

Insbesondere Projekte, die sich als Socially Engaged Art oder als Partizipationskunst verstehen, führen die Vorstellungen performativer Kunst weiter (Herschbach, 2018), indem sie nicht vorrangig Werke, sondern soziale Beziehungen und Gesellschaft gestalten. Sie zielen außerdem dezidiert darauf ab, Machtpositionen infrage zu stellen und Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Identitäten abzubauen (Ziese & Gritschke, 2016). Performative Settings wie etwa im Tanz können aufgrund von prozessorientierter Offenheit und leiblicher Unmittelbarkeit eine niederschwellige Form von Empathie und Zugehörigkeit ermöglichen (Doğan, 2018). Dies alles hat maßgeblich zu einer „Abrüstung“ des Kunstbegriffs im Sinne einer Kritik ihrer Erhabenheit geführt (Ullrich, 2003).

Auch ohne den Kunstbegriff bemühen zu müssen, werden die frühen Kritzeleien des Kindes inzwischen als Erfahrungen von Selbstwirksamkeit verstanden (Gernhardt, 2014). Darüber hinaus lässt sich behaupten, dass die Kunst in ihrer anti-akademischen Auslegung bzw. unter Einbezug spontan-expressiver, performativer oder partizipatorischer Formate als gelebte Inklusion und Diversität avant la lettre verstehbar ist bzw. sich Inklusion tatsächlich kausal aus der Kunst ableiten lässt (Brenne, 2016), nicht unbedingt nur, weil Inklusion eine Kultur- und Sprachgrenzen überwindende Weltsprache wäre,

sondern weil Inklusion ursächlich offen für unterschiedliche Perspektiven, Zugänge, Vorgangsweisen ist und sich stets neu verhandeln lässt und stets neu verhandelt werden muss. Es ist nur folgerichtig, dass ein erweiterter Kunstbegriff inzwischen auch als Leitidee einer partizipatorischen Kunstpädagogik fungiert, „nicht um Kreationen einer sich selbst genügenden Ästhetik, sondern um Konzepte und Verfahren, die sich mit der Analyse und Produktion von Lebenswelt […] befassen" (Brenne et al., 2013, S. 8) zu erreichen.

3 Forschungsprojekt INARTdis – artistic education for all

Das Forschungsprojekt „INARTdis – artistic education for all" versucht, die Potenziale der Kunst- und Musemspädagogik für die soziale Inklusion zu beschreiben sowie Faktoren zu identifizieren, um die kulturelle Teilhabe für alle Menschen bestmöglich zu gewährleisten. Das Forschungsprojekt INARTdis leistet damit einen Beitrag zur Verwirklichung der oben beschriebenen Ziele zur Umsetzung der UN-Konvention (UNBRK, 2008).

Finanziert im Rahmen von Erasmus+ wird dieses Projekt unter dem Lead der Freien Universität Barcelona (Leitung: J. M. Sanahuja Gavaldà) seit Ende 2020 umgesetzt. Jede der sechs teilnehmenden Institutionen (Spanien, Portugal, Deutschland, Nordmazedonien, Österreich) hat eine oder mehrere Partnerinstitution(en) aus dem Kunst- und Kulturbereich. In Graz ist das Universalmuseum Joanneum der Projektpartner. Im Zentrum der ersten Arbeitsphase stand die Forschungsfrage: „Was ist umfassende inklusive künstlerische Bildung aus Sicht von Lehrpersonen, Stakeholdern und Betroffenen und wie kann umfassende inklusive künstlerische Bildung von und durch alle Beteiligten umgesetzt bzw. gelebt werden?" Die Ergebnisse dieser ersten Projektphase, die in diesem Beitrag dargestellt werden, beziehen sich somit auf die Beschreibung des Beitrags der Kunst zu Inklusionsprozessen und die Identifizierung von Faktoren zur Erleichterung der Zugänglichkeit von Museen für alle sowie von momentan erlebten Barrieren in der kulturellen Teilhabe.

Methodik

Die Analyse inklusiver Zugänge zu Kultureinrichtungen und zur künstlerischen Bildung erfolgte mit quantitativen und qualitativen Methoden im Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014). Dabei wurden Pädagog*innen aus dem schulischen und außerschulischen Bereich ebenso wie Mitarbeiter*innen, Selbstvertreter*innen und verantwortliche Personen aus den Bereichen Kunst und Kultur als erste Zielgruppe befragt. Als zweite Zielgruppe wurden Expert*innen in eigener Sache und ihre Bezugspersonen bei einem begleiteten Museumsbesuch befragt. Die für die erste Erhebung verwendeten Instrumente waren Fragebogen, Interviews und Fokusgruppendiskussionen. Der Fragebogen setzte sich aus Fragen zur Einfachauswahl, Skalierungsfragen (1–10) sowie offenen Fragen mit

qualitativen Antworten zusammen (62 Items). Die Erstellung des finalen Fragebogens erfolgte nach der Durchführung von Pretests und in einem mehrstufigen Diskussionsprozess innerhalb der internationalen Projektpartnerschaft. Der Leitfaden zur Durchführung der Interviews folgte demselben Erstellungsdurchlauf und berücksichtigte in der Finalversion qualitative Ergebnisse der Fragebogenerhebung.

Die Erhebungen erfolgten pandemiebedingt ausschließlich in Online-Formaten: Der Online-Survey erreichte einen Rücklauf von 113 Personen. Der überwiegende Teil der Antworten (50,4 %) stammte von Beschäftigten aus dem Bereich Kunst und Kultur, die zweitstärkste Gruppe (21,2 %) war im Feld der sozialökonomischen Betriebe tätig. Die restlichen Antworten kamen von Lehrkräften. Über konkrete Erfahrung mit Inklusionsprozessen durch Kunst verfügten 48 Personen (47,5 %). Die quantitative Analyse der gesammelten Informationen wurde vorwiegend in deskriptiver Form umgesetzt, die Antworten bei offenen Fragestellungen wurden kategorisiert.

In der qualitativen Erhebung kamen Interviews und Fokusgruppendiskussionen zur Anwendung, dabei wurden in Online-Settings 17 Interviews und drei Fokusgruppendiskussionen (n = 21) umgesetzt. Sowohl bei der Auswahl der Interviewpartner*innen als auch bei der Durchführung der Fokusgruppendiskussionen wurde der Wert auf unterschiedliche berufliche Erfahrungshintergründe der Gesprächspartner*innen gelegt. In deduktiv-induktiver Kategorienbildung erfolgte die Auswertung der Gespräche (Interviews und Fokusgruppen) gemäß qualitativer Inhaltanalyse nach Mayring (2015) mithilfe der Software MAXQDA. Die deduktiv angewandten Hauptkategorien leiteten sich aus dem Leitfaden der Interviews ab, ergänzend wurden in induktiver Analyse weitere Unterkategorien gebildet.

Anschließend an diese Erhebungen wurden gemeinsam mit 46 Menschen mit und ohne Behinderung Besuche in Grazer Museen durchgeführt. Die Altersspanne der Forschungspartner*innen reichte dabei von Schüler*innen der Grundschule, der Sekundarstufe bis zu Erwachsenen. Vor, während und nach dem Rundgang wurden Interviewfragen zur Zugänglichkeit des Hauses und der Informationen, der Räume sowie der Ausstellung gestellt.

4 Ergebnisse zu förderlichen und hemmenden Faktoren für inklusive künstlerisch-kreative Bildung aus Fragebögen, Interviews und Fokusgruppendiskussionen

4.1 Quantitative Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

Die Auswahl der Teilnehmer*innen (n = 113) erfolgte nach dem Zufallsprinzip (Schneeballsystem); Kooperationsbereitschaft und Offenheit für Inklusion waren bei den Teilnehmenden bereits davor gegeben, weshalb die Ergebnisse in Hinblick auf die Repräsentativität mit Vorsicht interpretiert werden, um einseitigen Verzerrungen entgegenzuwirken. Laut Antworten der Fragebogenerhebung (Mehrfachnennungen möglich) kann die Umsetzung inklusiver künstlerischer Projekte durch folgende Merkmale (Abb. 1) aktiv ermöglicht und erleichtert werden.

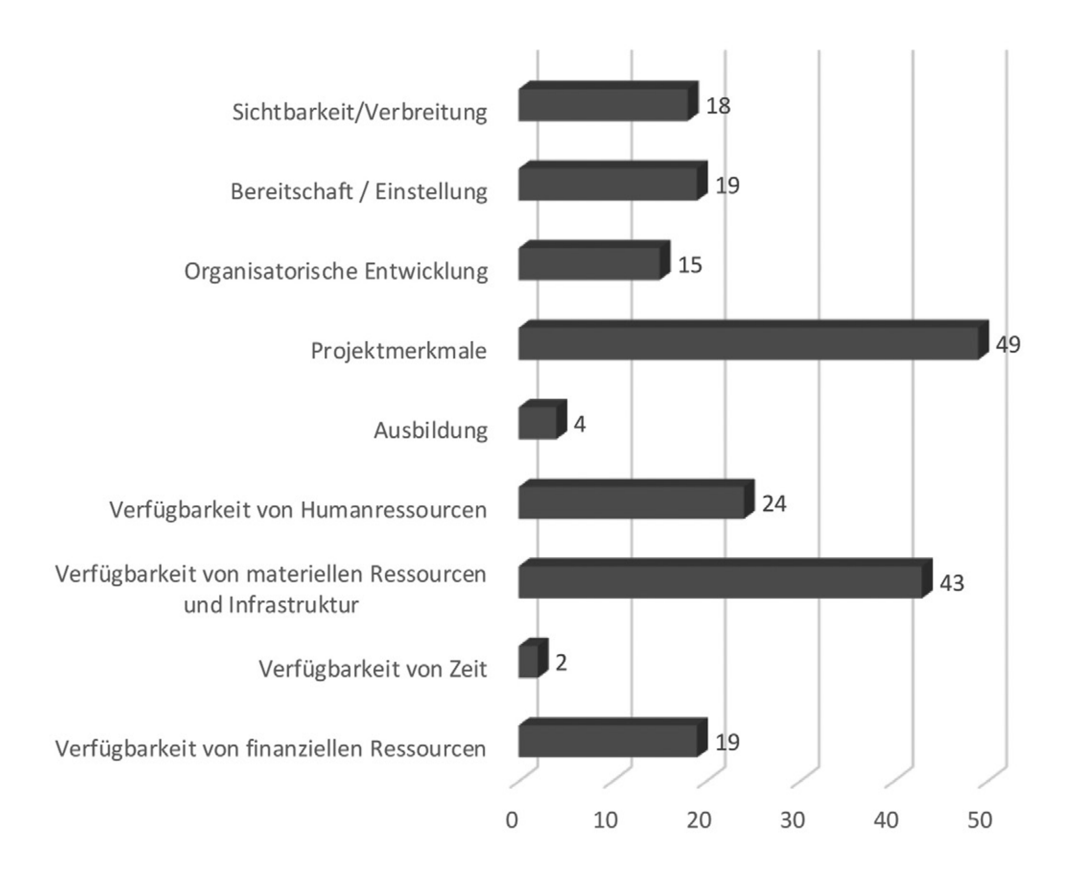


Abbildung 1: Merkmale, die inklusive Kunstprojekte erleichtern können (n = 193)

Die Projektmerkmale an sich (n = 49) sind ausschlaggebend für die Teilhabemöglichkeiten, d. h. die Art und Weise, wie das Projekt umgesetzt wird, bestimmt darüber, ob Teilhabe für die Partizipierenden zufriedenstellend möglich ist. Zu den Gelingensfaktoren zählen, dass kleine Gruppen gebildet werden, Veranstaltungen zeitlich kurzgehalten und (sprachlich) an die teilnehmenden Menschen angepasst werden. Ebenso dass Projekte implementiert werden, die die Kreativität, das freie Experimentieren und die Neugierde aller fördern. Die Aspekte vorhandener Materialien und die passende Infrastruktur werden als Erleichterung angeführt (n = 43), die Verfügbarkeit von ausreichend vielen Personen, im Optimalfall als multidisziplinäres Team, sollte bei Kunstprojekten zur Verfügung stehen.

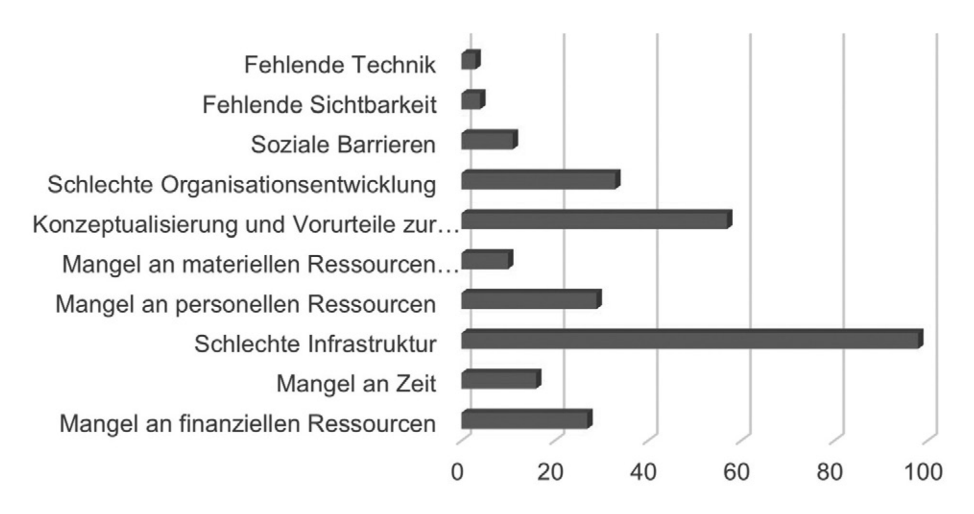


Abbildung 2: Barrieren, die bei inklusiven Kunstprojekten wahrgenommen werden (n = 288)

In Bezug auf Barrieren (Abb. 2) beziehen sich die meisten Aussagen (n = 98) auf die Kategorie der fehlenden Infrastruktur: räumliche Barrieren (natürliche und künstliche) erschweren künstlerische Bildung sowie Schwierigkeiten im Umgang miteinander (n = 57). So erklären die Befragten der Fragebogenerhebung, dass Unsicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderungen, mangelndes Bewusstsein für die Bedürfnisse, Angst, Vorurteile, Unwissenheit durch Informationsmangel und die Separierung von Menschen mit Behinderungen die Entwicklung von inklusiven Kunstprojekten einschränken können.

In Bezug auf die Organisation der Kunst- und Kultureinrichtungen werden fehlende Prioritätensetzungen oder Unklarheiten im Management angeführt, z. B. unklare Richtlinien und Zeitmangel, Missverständnisse in der internen und externen Kommunikation oder die fehlende Fähigkeit bzw. Bereitschaft Programme flexibler zu gestalten. Auch der Mangel an personellen Ressourcen, insbesondere der Mangel an spezialisiertem und geschultem Personal (sowohl im Feld der Sonderpädagogik als auch in der Kunst) wird

dabei angeführt, was nicht zuletzt mangelnden finanziellen Ressourcen (n = 27) zuzuschreiben ist. Zuletzt wird angemerkt, dass soziale Barrieren die relevanteste Einschränkung darstellen: fehlende Information über den Nutzen kultureller Vermittlung bei der potenziellen Zielgruppe, mangelndes Interesse der breiten Öffentlichkeit an Fragen der Zugänglichkeit, fehlende Offenheit der Kunstwelt und schlichtweg verschiedene Herangehensweisen im Verständnis und der Wahrnehmung von (moderner) Kunst.

4.2 Qualitative Ergebnisse aus den Interviews und Fokusgruppen

Ergänzend zu den quantitativen Erhebungen von Barrieren und förderlichen Bedingungen wurde laut qualitativer Analyse als Gelingensbedingung sozialer Inklusion im Kunstbereich die Individualisierung für unterschiedliche Bedürfnisse der Akteur*innen angegeben.

Für das Museum

Aus schulischer und kunstdidaktischer Perspektive sei der Wille aller Beteiligten beim Verständnis und der Umsetzung von Barrierefreiheit vonnöten. Das heißt, nicht allein die Unterstützung der Schulleitung oder die Akzeptanz der Eltern, sondern genauso muss das gesamte Museumspersonal sensibilisiert sein, vom Empfangspersonal über die Reinigungskräfte und Techniker*innen bis hin zu den Kurator*innen. Der wichtigste Faktor sei jedoch die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in die Konzeption und Umsetzung von Projektideen. Es entstehen daraus nicht nur zielführende Maßnahmen für Menschen mit Behinderung selbst, sondern eine verstärkte Sensibilisierung und ein vertieftes Verständnis für die Bedürfnisse von Menschen und unterschiedlichen Menschengruppen.

Förderliche Faktoren für allgemeine Zugänglichkeit von Kunst und Ausstellungen sind Adaptionen für unterschiedliche Bedürfnisse: Sitzgelegenheiten in den Ausstellungsräumen, Leitsysteme, Induktionsschleifen, differenzierte Audioguides mit unterschiedlichen Sprachniveaus und unterschiedlicher Dauer, Vitrinen-Gestaltung wie Kunstobjekte auf sichtbarer Höhe für Rollstuhlfahrer*innen zu platzieren, Tastmodelle und Panoramamodelle sind sehr willkommen, ebenso eine versierte Textgestaltung mit dem Zusatz in Einfacher Sprache, entsprechender Schriftgröße, einem Text-Hintergrund-Kontrast mit guter Beleuchtung der Texte und in lesbarer Höhe für Rollstuhlnutzende. Für die Umsetzung ist eine Koordination im Museum unabdingbar, die die notwendigen Adaptionen gezielt in den Blick nimmt, Nötiges in die Wege leitet und diesbezüglich Beratung leistet. Das Team dieser Koordination sollte durch spezialisierte und eigens dafür ausgebildete Kunstvermittler*innen für Führungen bestimmter Ziel- und Anspruchsgruppen verstärkt werden. Informationen zu den jeweiligen Anliegen können von den Selbstvertreter*innenverbänden („Nicht über uns ohne uns“) und Beauftragten eingeholt werden. Daneben sind Tandemführungen möglich. Assistenzen sollten prinzipiell einen kostenfreien Eintritt erhalten.

In der Kunstvermittlungsarbeit

Bezugnehmend auf künstlerische oder kreative Prozesse, im Rahmen der Kunstvermittlungsarbeit, betonen die Gesprächsteilnehmer*innen, dass jeder Mensch die Fähigkeit hat zu lernen und sich kreativ auszudrücken. Kunst schafft einen Raum, sich selbstwirksam zu erleben, vorausgesetzt, es müssen nicht alle das Gleiche tun. Im Vorfeld steht dabei die Überlegung, wie das Ziel/Endprodukt erreicht werden kann, welche unterschiedlichen Sinneskanäle angesprochen und welche technischen Hilfsmittel eingesetzt werden könnten. Zu jedem kreativen Prozess gehört es demnach auch, Fehler machen zu dürfen und Dinge wieder zu verwerfen. Vor allem Gemeinschaftsprodukte wirken inklusiv, wenn jede*jeder Einzelne sich mit seinen*ihren Fähigkeiten einbringen kann. Zentral sei es, von Anfang an den Prozess selbstbestimmt zu gestalten, d. h. selbst die Skizze anzufertigen, das Material und das Werkzeug auszusuchen, die dafür benötigte Zeit zu bestimmen. Es brauche eine Kultur, die Menschen zusammenbringe, die miteinander experimentieren wollen, und wo sich jede*r nach ihren*seinen Bedürfnissen austoben kann. Der Schlüssel dafür sind Akzeptanz, Toleranz, Offenheit, Wertschätzung, Verzicht auf Leistungsvergleiche und Bewertung. Hinsichtlich des Ziels werden produktorientierte und prozessorientierte Projekte unterschieden, welche sich zwar im Fokus auf das Ergebnis, nicht aber im Potenzial des Diskussionsanstoßes und der Inklusionsermöglichung unterscheiden. Die Ergebnisoffenheit ist dabei zentral. So kann am Ende ein (Kunst-)Werk entstehen, muss aber nicht. Das übergeordnete Ziel müsse sein, positive Emotionen bei den Teilnehmenden hervorzurufen, was auf sehr unterschiedlichen Wegen passieren kann. „Kunst eröffnet immer ein breites Spektrum [...] und ist immer so offen, dass sich unterschiedliche Personen ganz Unterschiedliches mitnehmen“. Zusammenfassend lässt sich zu diesem Abschnitt sagen, dass inklusive Kunstprojekte das Interesse an Kunst wecken können und sollen sowie für alle offen sind, die daran teilhaben möchten.

Erlebte Barrieren unterstreichen die im quantitativen Teil erhobenen materiellen, zeitlichen, räumlichen und didaktischen Ressourcen. Sprache spielt dabei die Hauptrolle in den Interaktionsprozessen. Auch wenn die Sprache im Kulturbereich per se elaboriert und komplex ist, müssen geschriebene und gesprochene Texte auch den Regeln leichter Sprache entsprechen. Der Faktor Zeit stelle im schulischen Kontext eine Barriere dar, da schulische Stundenpläne gemäß den Fächern aufgestellt werden, die mit Terminplänen von Pflege- und Unterstützungspersonal abgestimmt werden müssen, darüber hinaus sollten unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Bearbeitung von Aufgaben (insbesondre bei Menschen mit Lernschwierigkeiten) im inklusiven Kunstunterricht mitgedacht werden. Einigkeit besteht unter den Expert*innen darüber, dass die, die partizipieren wollen, nicht an Barrieren scheitern dürfen.

4.3 Qualitative Ergebnisse aus den Museumsbesuchen

Besucht wurden zwei Ausstellungen: „Von der Zukunft zu den Zukünften – was sein wird“[1] im Kunsthaus Graz (in der Folge KG) und die „Ladies and Gentlemen – Das fragile feministische Wir“[2] in der Neuen Galerie (in der Folge NG).

Die drei Besucher*innengruppen, die auf ihrem Museumsbesuch begleitet wurden, hatten unterschiedliche Hintergründe wie Autismus, Trisomie 21, Lernschwäche, Seh- oder Hörbehinderung, Körperbehinderung (Rollstuhl) und Migration. Mit dabei waren: a) eine inklusive Volksschulklasse der Praxisvolksschule (PVS) der Pädagogischen Hochschule Steiermark, b) eine inklusive Sekundarstufenklasse der Praxismittelschule (PMS) und c) eine Erwachsenengruppe mit und ohne Behinderungen. Die Klassen wurden von je zwei Lehrkräften und den Schulassistent*innen begleitet, Gruppe c) von drei Assistenzpersonen. Die Erfahrungen dieser Museumsbesuche werden im Folgenden bezüglich der zuvor definierter Kategorien zusammengefasst.

Ankommen, Begrüßung und Orientierung: Alle besuchten Museen haben einen barrierefreien Zugang, der beschildert ist. „Ja, das Zeichen für Rollstuhl ist sehr stark ersichtlich. Das passt.“ Beide Museen bieten laut Rückmeldungen gut ausgeschildert Möglichkeiten, die Jacken und Taschen nach dem Ankommen in einer Garderobe zu versperren. Vor dem KG gibt es Sitzgelegenheiten zum Rasten vor dem Haus sowie ein Restaurant beim Eingang. Die Rolltreppe und damit der Zugang zur NG war für Fremde nicht sofort sichtbar. Im Eingangsbereich der NG fehlen zudem Schilder oder Pfeile zu den unterschiedlichen Abteilungen: „Ich hätte mir gewünscht, dass uns jemand beim Ankommen den Weg zeigt. Oder auch Schilder und Pfeile, um zu wissen, wo es hingeht.“ Zusätzlich wurden Punkte genannt, die ein Verbesserungspotenzial aufweisen: „Es gibt ein gutes Blindenleitsystem bis zum Lift. Das Blindenleitsystem hört nach der Liftfahrt vor der Ausstellung auf.“ Durch die Arbeit mit Farben, die allgemeine Laufrichtung und ein vollständiges Blindenleitsystem kann eine gute Orientierung im gesamten Gebäude erschlossen werden. In der NG gibt es im Eingangsbereich ein Farbleitsystem, welches allerdings im Inneren des Gebäudes keine Fortsetzung findet.

Physische Zugänglichkeit – Räumliche Barrieren: Beide Gebäude boten ausreichend Platz in den Ausstellungsräumen und im Lift für Rollstuhlfahrer*innen mit guter Bewegungsfreiheit zur selbstbestimmten Fortbewegung. Beide Häuser verfügen über ein barrierefreies Behinderten-WC, der Zugang ist gut ausgeschildert. Je weiter man allerdings ins Innere des historischen Gebäudes der NG vordringt, desto mehr räumliche Barrieren werden offensichtlich: Treppen mit sehr hohen Stufen, Türen, die mit oder ohne Taster

1 https://www.museum-joanneum.at/kunsthaus-graz/ausstellungen/ausstellungen/events/event/9763/steiermark-schau-was-sein-wird

2 https://www.museum-joanneum.at/neue-galerie-graz/ausstellungen/ausstellungen/events/event/8914/ladies-and-gentlemen

schwer öffnen, dafür aber sehr rasch wieder zufallen, seien problematisch in der Nutzung. Rastmöglichkeiten und Rückzugsorte mit entsprechenden Sitzgelegenheiten (z. B. Sitzsäcken) fehlen in der NG. Im KG gibt es individuell zu entlehnende Klappstühle, die an jedem Ort im Museum aufgestellt werden können.

Zugang zu Informationen und Inhalten: Eine Erklärung der Kuratorin und Videos für Kinder, die vorab über die Homepage der beiden Häuser abrufbar waren, wurden als positiv vermerkt. Beim Zugang zur Ausstellung selbst fanden sich Informationstexte zur Ausstellung teilweise außerhalb des Raumes, sodass sie kaum sichtbar für Besucher*innen waren. Dabei wurden teilweise nur der Name, der Titel und die Jahreszahl des Kunstwerks angeführt, was für das Verständnis zu wenig war. Eine ausreichende Schriftgröße ist auch hier angemerkt worden. Manche Beschriftungen waren so klein, dass der Rollstuhl an die Wand stieß, bevor der Text für die Besucher*innen leserlich war. Es ergibt sich somit ein Mehraufwand der Begleitpersonen für den erhöhten Erklärungsbedarf. Ein Zusatzangebot für Audioguides sollte darüber hinaus gegeben sein, denn die schriftlichen Informationen zu den Einzelwerken brachten z. B. den Kindern laut Eigenaussage keinen Mehrwert für das Verständnis: „Ich hasse Lesen und kann auch die kleine Schrift nicht lesen. Anhören wäre toll, dann verstehe ich es“. Negativ angemerkt wurde, dass einzelne Kunstwerke nur mit englischer Sprache arbeiten würden, diese Werke seien für viele exkludierend und sollten laut Besucher*innen in verschiedene Sprachen übersetzt werden. Anregungen zur Verbesserung betrafen den Wunsch nach (noch) mehr Objekten zum Ertasten und nach einer Bibliothek mit weiterführenden Informationen und Büchern zum Verweilen.

Pädagogische Aktivitäten, Führung und Interaktion: Positiv beeindruckt hat ein „Teppichraum“ im KG (ein großer, leerer Raum, einzig ausgelegt mit einem Teppich), in dem nach Herzenslust getobt, gespielt und laut gelacht werden durfte. Dies impliziert die Arbeit mit dem eigenen Körper und eine innere Ausgewogenheit durch den gegebenen Freiraum: „Mehr so coole Sachen, es ist hier schon cool, aber mehrere coole Räume, wo man auch so Spaß hat, drinnen. So wie beim Teppichraum, wo man auch spielen kann.“ Ein Raum, wo „etwas gemacht“ werden konnte, etwas kreiert, gebastelt, bemalt, wurde ebenso als Pro quittiert. Interaktionen mit dem Kunstobjekt sind grundsätzlich positiv vermerkt worden: „mehr Arbeiten angreifen können, um die Arbeiten dadurch besser zu verstehen.“

Die Rückmeldungen zur Qualität der Führung und der Interaktion mit den Schüler*innen während des Museumsbesuchs waren durchweg positiv. Die Schüler*innen fühlten sich willkommen und konnten aktiv Fragen zur Ausstellung stellen, welche professionell und kindgerecht beantwortet wurden. Als Unterstützung wurden im KG zur Vermittlung iPads, Tastmodelle und Objekte angeboten und herumgereicht, welche durch zusätzliche Erklärungen mit Verbindungen zur kindlichen Lebenswelt zum Verständnis der Inhalte beitrugen: „Die Führung war sehr cool und hat auch Spaß gemacht. Wir wurden auch gefragt, ob es uns gefällt“. Die jungen Besucher*innen wünschten sich (noch) mehr

Zeit und Möglichkeit zur aktiven kreativen Umsetzung, aber auch Arbeitsmöglichkeiten mit größeren Formaten und mit Farben und Pinsel. Kontraproduktiv wurde hinsichtlich der Ausstellungsführung im KG angemerkt, dass die Vermittlerin laut(er) sprechen oder ein Mikrofon benutzen sollte, der Störlärm übertönte mehrfach die Sprecher*innenstimmen. Für Personen mit kognitiver Beeinträchtigung sei die Ausstellung zu umfangreich, da die Konzentration nicht so lange gehalten werden könne. Die Inhalte fokussierten in der Sensorik sehr stark auf den Sehsinn. Abstraktes ist schwer einzuordnen, insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bewegte Bilder und Musik (ansprechen verschiedener Wahrnehmungskanäle) gehören daher ebenso ins Repertoire gelungener Vermittlungsarbeit. Kognitiv beeinträchtigte Menschen bräuchten eine Bezugsperson, der Kontakt mit dem*der Vermittler*in sei sonst nicht möglich.

5 Zusammenfassung und Ableitungen für eine umfangreiche künstlerische Bildung aus den bisherigen Erhebungen

Im Folgenden werden Ableitungen für eine umfassende inklusive künstlerische Bildung im Kontext von Schule und Museum anhand der Ergebnisse aus den Fokusgruppen, Interviews, Fragebögen und Museumsbesuchen dargelegt. Diese beziehen sich auf das Ziel, behaviorale und kognitive Barrierefreiheit (Folta-Schoofs et al., 2017) zu gewährleisten, um Inklusion zu forcieren.

Im Bereich der behavioralen Barrierefreiheit sind neben einer guten öffentlichen Anbindung gekennzeichnete barrierefreie Zugänge gewünscht, bei welchen auch die Beschaffenheit des Bodens, die Höhe der Stufen und die Öffnung der Türen mittels Taster mitgedacht werden. Des Weiteren sind eindeutige und gut sichtbare Beschilderungen, durchgängige (Farb-)Leitsysteme und eine klare Laufrichtung vom Ankommen bis ans Ende der Ausstellung maßgeblich. In den Ausstellungsräumen ist die Höhe, Beschilderung und Beweglichkeit der Exponate (Kippmöglichkeit bei höheren Vitrinen) notwendig. Die Basis dafür ist natürlich genügend Platz, um sich mit dem Rollstuhl zu bewegen. Weiterhin könnten Rastmöglichkeiten und reizarme Rückzugsorte der körperlichen und kognitiven Überforderung entgegenwirken. Das heißt, die Dauer einer Führung sollte eine Stunde nicht übersteigen und danach (oder auch dazwischen) die Möglichkeit von körperlicher Aktivität und geistigem Austoben zulassen.

Dies weist auf die kognitive Teilhabe, die mitunter durch Informationen verbessert wird, die bereits vorab über die Homepage abgerufen werden können. Bei den Ausstellungsobjekten selber empfiehlt sich eine räumliche Nähe des Textes zum Objekt, eine gute Sichtbarkeit der erklärenden Texte, welche in verschiedenen Sprachen, in ausreichender Größe und mit gut lesbarem Kontrast dargeboten werden, weiters alternative Formen zur Rezeption wie Audiodeskription, Gebärdensprach-Apps und Audioguides in einfacher Sprache. Der Hinweis auf die hauseigene Bibliothek mit kurzen, gut verständlichen Tex-

ten zur Hintergrundinformation wäre von Vorteil. Das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle bei der Vermittlung und der eigenständigen Erkundung, d. h. mehr Objekte zum Berühren, die klar gekennzeichnet sind, und bewegte Bilder, sollte forciert werden. In der Vermittlung erleichtert der Einsatz von digitalen Medien (iPad, Apps) und die Verknüpfung der Inhalte mit der Alltagswelt der Besucher*innen das Verstehen und Aufnehmen der Informationen. Dabei ist auf eine störgeräuscharme Umgebung bzw. ausreichende Sprechlautstärke der Vermittler*innen zu achten. Ein lebendiges (Ausstellungs-)Thema, das nahe am eigenen Leben und von einer Praktikabilität durchdrungen ist, wird bevorzugt. Die Devise lautet Barrierefreiheit zu gewähren, für die, die teilhaben wollen und selber kreativ werden möchten.

Die Zugänglichkeit kann inklusiv werden, wenn sich die Museumskultur schon auf gestalterisch-konzeptioneller Ebene ändert und die gleichberechtigte Teilhabe aller von Anfang an mitgedacht wird. Das heißt, der Erfolg eines Museums nicht allein an Besuchszahlen oder Pressemeldungen gemessen wird, Barrierefreiheit (-armut) auch im Hinblick auf die Homepages gedacht wird, das Aufsichtspersonal entsprechend geschult ist und sich die Museen in ihrem Selbstverständnis einem zeitgemäßen Verhältnis zur Gesellschaft verpflichten (Metzger, 2016). Als unumgängliche Voraussetzung von Inklusion (nicht nur im Museumsbereich) wird die Einbindung von Expert*innen in eigener Sache aus der jeweiligen Gruppe in die Konzeption entsprechender Maßnahmen gesehen (Metzger, 2016; Rahn, 2016).

Barrierefreiheit/-armut muss also bei der Konzeption von Ausstellungen bereits mitgedacht werden und alle Bereiche umfassen, d. h. sowohl räumliche Barrierefreiheit als auch inhaltlich-kognitive Zugänglichkeit und ein allseits geschultes Personal. Dafür sind die Koordination und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen durch einen Betriebsbeauftragten empfehlenswert. Ein Kunstbetrieb muss daher nicht nur unter dem Credo von Ästhetik, sondern auch dem der Praktikabilität agieren. Kunst wird für alle erlebbarer, wenn das Kunstwerk und die Kunstdidaktik multisensorisch agieren und mehrere Sinne (mind. aber zwei) ansprechen.

6 Diskussion und Ausblick

Inklusive Kunstpädagogik und Museen können durch und mit Kunst und künstlerisch-kreativen Tätigkeiten Räume schaffen, um Teilhabe für alle zu gewährleisten und damit soziale Inklusion zu fördern. Dabei bedeutet inklusives Denken im Kunstbereich für alle Expert*innen oftmals einen Perspektivenwechsel, der Offenheit, Prozessorientierung und kreative Lösungsansätze fordert. Etikettierungen, Zuschreibungen und Leistungsvergleiche sind für Inklusionsprozesse hinderlich.

Im Bereich der Kunstdidaktik an Schulen sind sich alle Expert*innen einig, dass Lernbereiche innerhalb der künstlerischen Bildung plural und komplex angelegt werden müss(t)en und sich dadurch künstlerische Wege und differente Ziele ergeben, welche die Teilhabe und auch die mögliche Zielerreichung aller begünstigen. Die Ergebnisse decken sich somit mit dem aktuellen Forschungsstand und inklusiven kunstdidaktischen Ansätzen, welche versuchen, Zugangsbarrieren durch einen stark individualisierten und co-konstruktiven, die persönlichen Sichtweisen der Lernenden integrierenden Lernprozess abzuflachen (Kaiser, 2022). Bei der Schaffung des Zugehörigkeitsgefühls wären beispielsweise (weitere) Ausstellungen, welche die Vielfalt aufzeigen und den Normbegriff hinterfragen, wünschenswert. Bisher wurden gezielt Inhalte zu sozialer Diversität und Geschlechterrollen in den Mittelpunkt gerückt. Heterogenität in Bezug auf Alter, Körper, Hautfarbe und Behinderung gilt es ebenfalls abzubilden und wertschätzend einzubauen. Im didaktischen Bereich werden die Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit sowie der Verzicht auf Leistungsvergleiche und Bewertung als Grundlage für inklusive Bildung gesehen. Das Erzeugen positiver Emotionen und das Erleben von Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung über den Verlauf des kreativen Prozesses sind ebenfalls wesentliche Elemente in der inklusiven Kunstdidaktik.

Die Einigung des internationalen Museumrats ICOM (2022) und sein Bestreben, Vielfalt im Museum zu fördern und vielfältige Erfahrungen für Bildung, Reflexion und Wissensaustausch zu forcieren, stellt den Rahmen für künftig weitere Öffnungen der Museen für alle dar. Allerdings treffen Besucher*innen trotz der gesetzlichen Rahmenbedingung immer wieder auf Hindernisse der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit zu kulturellen Angeboten. Dieser Missstand kann nur durch einen kontinuierlichen Diskurs über die Umsetzbarkeit und die Diskrepanz von künstlerisch-ästhetischem Anspruch und barrierearmer Praktikabilität aufgehoben werden. Dazu müssen u. a. neue Stellen geschaffen werden (z. B. Koordination, Vermittlung und Beratung sowie Wissenstransfer), der Haushalt muss neu aufgestellt werden (Budgetverteilung/wirtschaftliche Ressourcen) und eine grundlegend wertschätzende Haltung zu Diversität (gesellschaftliches Paradigma von Diversität) bestehen.

Für das Projekt INARTdis sind die erhobenen Daten über Einstellungen, Sichtweisen, erlebte Barrieren und förderliche Bedingungen eine Basis für die weiteren Projektpha-

sen. Diese beinhalten die Erstellung von Trainingsmodulen für Lehrpersonen und Museumsmitarbeiter*innen und die darauffolgende Umsetzung eines gemeinsamen inklusiven Kunstprojekts. Die Inhalte der Trainingsmodule richten sich dabei nach den, in quantitativen und qualitativen Verfahren erhobenen Bedarfen. Das Abschlussprojekt, welches durch das Universalmuseum Joanneum, die projekt-teilnehmenden Schulklassen und Einrichtungen und die Pädagogische Hochschule Steiermark geplant und umgesetzt wird, soll 2023 im Rahmen der „Woche der Inklusion" in Graz eröffnet werden. Kennzeichnend finden dabei Merkmale von inklusiver künstlerischer Bildung in der Konzeption, Umsetzung und Präsentation Beachtung. So werden durch ein inklusives Kunstprojekt öffentlichkeitswirksam Wege und Möglichkeiten der Förderung sozialer Inklusion aufgezeigt, und mithilfe der entstandenen Schulungsunterlagen und des Best-Practice-Modells eine weitere Ausrollung des Gedankens einer Gesellschaft mit Teilhabechancen für alle Menschen, die partizipieren wollen, gelegt.

7 Literatur

Auer, K. (2007). Barrierefreie Museen – Rechtliche Rahmenbedingungen. In P. Föhl, S. Erdrich, H. John, & K. Maaß (Hrsg.), *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch* (S. 34–43). Transcript.

Brenne, A. (2016). #Inklusion & Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte*. (S. 51–54). Fabrico.

Brenne, A., Griebel, C. & Urlaß, M. (2013). Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule. In A. Brenne, C. Griebel & M. Urlaß (Hrsg.), *MitEinAnder Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule* (S. 7–12). Kopaed.

Brenne, A. & Kaiser, M. (Hrsg.) (2022). *„Die Bildung Aller" inklusive Kunstpädagogik*. Fabrico.

Cox, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. Cambridge University Press.

Dogan, I. (2018). Tanz im Kontext Migrationsgesellschaft. In S. Quinten & C. Rosenberg (Hrsg.), *Tanz – Diversität – Inklusion* (Jahrbuch Tanz Forschung, Bd. 28) (S. 73–82). Transcript.

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.

Folta-Schoofs, K., Hesse-Zwillus, M., Kieslinger, N., Kruse, J. & Schulz, R. (2017). *Museen „inklusiv" gestalten. Wissenschaftliche Evaluation von Maßnahmen für eine barrierefreie Museumsgestaltung.* Georg Olms.

Gernhardt, A. (2014). Die Entwicklung des kindlichen Zeichnens. In A. Gernhardt, R. Balakrishnan & H. Drexler (Hrsg.), *Kinder zeichnen ihre Welt. Entwicklung und Kultur* (S. 17–27). Verlag das Netz.

Hamann, A. (1997). *Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne*. Studienverlag.

Herschbach, M. J. (2018). Alles inklusive? Aspekte zu Partizipationen, Kollaborationen und Inklusionen in einer Socially Engaged Art. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 239–244). Fabrico.

ICOM (2022). *Die neue ICOM Museumsdefinition*. http://icom-oesterreich.at/page/die-neue-icom-museumsdefinition [12.9.2022].

Kaiser, M. (2022). Inklusion – (k)ein Kunststück. Kunstdidaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In T. Dexel (Hrsg.), *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe* (S. 205–227). Waxmann.

Kandinsky, W. (1912). Über die Formfrage. In W. Kandinsky & F. Marc (Hrsg.), *Der Blaue Reiter* (S. 74–102). R. Piper & Co. (Reprint der Originalausgabe für das Lenbachhaus. Piper. 2019)

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.

Metzger, F. (2016). Inklusion im Museum. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik – Kulturelle Bildung in Museen* (S. 285–289). Kopaed.

Quinten, S., Reuter, L. & Almpanis, A. (Hrsg.) (2020). *Un-Label* e.V. Eigenverlag.

Rahn, A. M. (2016). Kulturelle Vielfalt im Museum. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik – Kulturelle Bildung in Museen* (S. 290–294). Kopaed.

Ricci, C. (1887). *L'Arte die Bambini.* Nicola Zanichelli.

Sanahuja Gavaldà, J. M. (2019). *Fostering social inclusion for all through artistic education: developing support for students with disabilities (INARTdis).* EACEA, Erasmus+ A2, No. 621441-EPP-1-2020-1-ES-EP-PKA3-IPI-SOC-IN. Detailed Description of the Project.

Thiemeyer, T. (2018). *Geschichte im Museum: Theorie – Praxis – Berufsfelder.* A. Franke Verlag (UTB).

Ullrich, W. (2003). *Tiefer hängen. Über den Umgang mit Kunst.* Klaus Wagenbach.

UNBRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenrechtskonvention.info/ [12.07.2021].

Wittmann, B. (2018). *Bedeutungsvolle Kritzeleien. Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950.* Diaphanes.

Ziese, M. & Gritschke, C. (2016). Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 23–33). Transcript.

Digitalisierung und Inklusion

Diklusive Schulentwicklung

Zugänge zu einer digital-inklusiven Schule für alle

Lea Schulz

Abstract

Im Beitrag wird eine digital-inklusive (diklusive) Schulentwicklung anhand der Felder Organisationsentwicklung, Technologieentwicklung, Personalentwicklung, Kooperationsentwicklung sowie der damit zusammenhängenden Unterrichtsentwicklung (Eickelmann & Gerick, 2017) dargestellt. Anhand von theoriebasierten Beispielen aus der Praxis werden Aspekte beleuchtet, die in den jeweiligen Bereichen der Schulentwicklung eine Orientierung für die digital-inklusive Schule bieten. Der Fokus des Beitrags bewegt sich dabei im Bereich der Unterrichtsentwicklung und differenziert auf fünf Ebenen die Chancen zur Umsetzung von Inklusion durch den gezielten Einsatz digitaler Medien sowie die inklusive Medienbildung für die Teilhabe an der digitalisierten Gesellschaft.

Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 221–235
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_15

Einleitung

Im Jahr 2021 werden nicht zuletzt auch als Konsequenzen der Schulschließungen durch die Covid-19-Pandemie Forderungen der Verschränkung von Inklusion und digitalen Medien in der Schullandschaft laut. Die deutsche UNESCO-Kommission (2021) wie auch der Verbund mehrerer Behindertenverbände in Deutschland erwarten eine maßgebliche Veränderung für die chancengerechte Gestaltung einer Bildung in der digitalisierten Welt:

> Die Mitglieder des Pakts für Inklusion 2021 fordern die Führung eines intensiven partizipativen Diskurses für die inklusive Bildung, darin eingeschlossen eine umfangreiche Erforschung der Rahmenbedingungen wirksamer Teilhabe an inklusiver digitaler Bildung. Hierzu gehört die Entwicklung von pädagogischen Konzepten, Modellen, Programmen sowie Assistiven Technologien, [...] (Pakt für Inklusion, 2021, S. 3).

Die Wissenschaft erkannte bereits das Potenzial digitaler Medien für den inklusiven Unterricht und die digital-inklusive Schulentwicklung (Bosse, 2019a; Filk, 2019; Schaumburg, 2021; Schulz, 2018a, 2021; Schulz et al., 2019). Unter dem Themenkomplex „Diklusion" (Schulz, 2018b, o. S.) wird die Nutzung digitaler Medien in inklusiven Kontexten dargestellt und erweitert. Diklusion beschreibt dabei die systematische Verknüpfung von digitalen Medien zum Einsatz im inklusiven Setting in der Schule, die Chancen der Teilhabe generieren, wobei der international geprägte weite Inklusionsbegriff Verwendung findet. Inklusive Bildung geht damit in Anlehnung an die deutsche UNESCO-Kommission (o. J.) davon aus, dass alle Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen in der Schule ihr Potenzial entfalten können. In Deutschland folgte nun die Ergänzung der Empfehlung „Bildung in einer digitalen Welt" der Kultusministerkonferenz im Dezember 2021 („Lehren und Lernen in der digitalen Welt"), die die Bedeutung inklusiv-digitaler Bildung gleichwohl hervorhebt und dabei gleichzeitig die Herausforderung von Heterogenität in der Klassengemeinschaft in den Blick nimmt (KMK – Kultusministerkonferenz, 2021):

> Im Bereich der inklusiven Pädagogik kommen der Barrierefreiheit (Accessibility), der Nutzungsfreundlichkeit (Usability) sowie den assistiven und adaptiven Funktionen der digitalen Medien und Werkzeuge eine besondere Rolle sowohl bei der Förderung der Eigenständigkeit als auch der gleichberechtigten Teilhabe zu. [...] Differenzierung als didaktisch-methodisches Prinzip orientiert sich an der Heterogenität der Lerngruppe sowie an der Individualität eines jeden Lernenden und ist durch die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse weiterzuentwickeln (KMK – Kultusministerkonferenz, 2021, S. 5).

Dies beschreibt die Notwendigkeit einer digital-inklusiven (diklusiven) Schulentwicklung, die im Beitrag anhand exemplarischer Themenbereiche dargestellt wird. Anhand von theoriebasierten Beispielen aus der Praxis werden Aspekte erarbeitet, die in den jeweiligen Bereichen der Schulentwicklung eine Orientierung für eine digital-inklusive Schule bieten.

Digital-inklusive Schulentwicklung

Schulentwicklung wird in diesem Artikel mit dem Fokus auf die Einzelschule als „Motor der Entwicklung" (Dalin & Rolff, 1990; Rolff, 2013) interpretiert, für dessen „Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und Ressourcen sichernde Funktionen ausüben" (Rolff, 2018, S. 16). Rolff (2018) selbst schlägt für dieses Paradigma der Orientierung auf die Einzelschule das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung mit den Aspekten der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung vor. Die Implementation digitaler Medien im Schulentwicklungsprozess (Eickelmann & Gerick, 2017) erweitert das Modell von Rolff (2018) und wird nach Schulz-Zander (1999) in fünf Dimensionen erfasst; ergänzt durch die Bereiche der Technologieentwicklung und Kooperationsentwicklung. Diese fünf Dimensionen dienen im Folgenden der Ausgestaltung einer digital-inklusiven Schulentwicklung und werden auf der Grundlage der Chancen digitaler Medien für einen inklusiven Unterricht (siehe Abb. 1) interpretiert und beispielhaft erläutert.

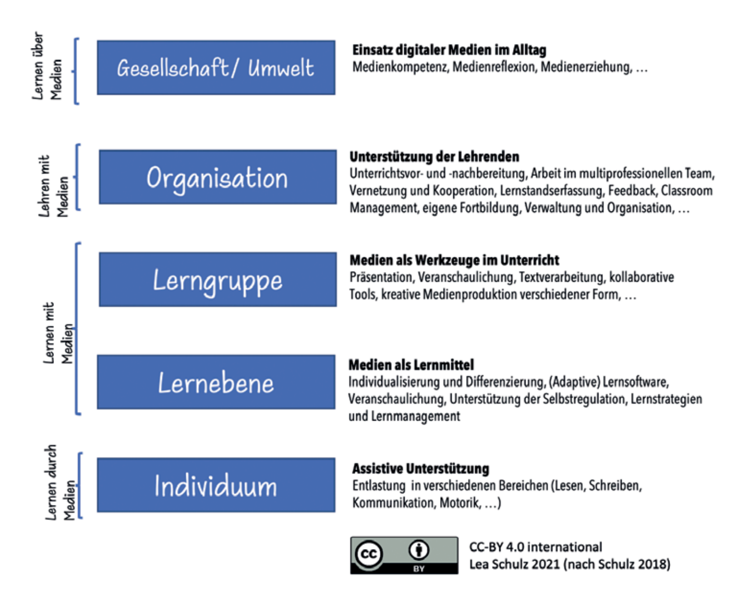


Abb. 1: Fünf-Ebenen-Modell Diklusion (eigene Darstellung, angepasst nach Schulz, 2018, 2021)

Aspekte der Unterrichtsentwicklung für eine diklusive Schule

Die Unterrichtsentwicklung setzt sich damit auseinander, wie das Lernen organisiert wird und wie die Lernenden individuell und kooperativ gemeinsam lernen können (z. B. Ziemen, 2018). Im Folgenden wird die Unterrichtsentwicklung anhand des Fünf-Ebenen-Modells betrachtet, das die Chancen der Verknüpfung von digitalen Medien und Inklusion verdeutlicht.

Ebene 1: Lernen durch Medien (Individuum)

Auf der Ebene des Individuums können Hilfsmittel (Assistive Technologien im engeren Sinne) oder Assistive Technologien im weiteren Sinne (Bedienungshilfen der Smartphones, Übersetzerfunktionen bei Mehrsprachigkeit usw.) eingesetzt werden (Krstoski, 2019), um eine Teilhabe und Aktivität an und in Bildungsprozessen zu ermöglichen. Assistive Technologien sind laut der „Definition des Individuals with Disabilities Education Act – IDEA (IDEA, 2004), käuflich erworbene, oft handelsübliche Geräte oder Produkte, die bei Bedarf modifiziert oder angepasst werden, um die funktionalen Fähigkeiten eines Menschen mit Beeinträchtigung zu bewahren, zu verbessern oder zu erweitern" (Wicki & Burkhardt, 2020, S. 37). Ein Beispiel: Im Rahmen des Unterrichts können Schüler*innen, die über wenig oder keine Lautsprache oder noch zu wenige Deutschkenntnisse verfügen über elektronische Kommunikationshilfen an der Kommunikation im Klassenkontext teilhaben. Ihre Sprache wird über Symbolsysteme computerbasiert verbalisiert.

Ebene 2: Lernen mit Medien (Lernebene)

Auf der Lernebene sind für einen inklusiven Unterricht besonders die Binnendifferenzierung, die didaktische Integration individualisierter Curricula sowie ein adaptiver Unterricht notwendig (Kullmann et al., 2014). Im Rahmen des Einsatzes digitaler Medien gelingt dies für den unterrichtlichen Einsatz beispielsweise durch ePortfolios, Plattformen zur Vorbereitung einer individualisierten digitalen Lernumgebung (z. B. durch ein Lernmanagementsystem), Hilfen und Tipps für kognitive und metakognitive Strategien oder zum Lösen der Aufgaben, z. B. im Rahmen von digitalen Hilfestellungen (Tipp-Theken im Rahmen zusammengestellter Hilfestellungen auf einem Board, Help-Desk zur Sammlung und Beantwortung von Fragen, Chatzeiten zum ortsunabhängigen Stellen von Fragen, sprechende QR-Codes und vieles mehr). Die Vorbereitung einer möglichst barrierefreien und heterogenitätssensiblen Lernumgebung sollte ein wichtiger Bestandteil digital-inklusiven Unterrichts sein, um die Selbstständigkeit der Lernenden zu erhöhen und den Lehrkräften gleichzeitig Raum und Zeit zu verschaffen, sich um die Bedarfe einzelner Schüler*innen persönlich zu kümmern (Schulz, 2022b).

Ebene 3: Lernen mit Medien (Lerngruppe)

Teilhabe in einer Lerngruppe und an Bildung kann im Unterricht nicht nur aus der Perspektive von Individualisierung (vgl. Ebene 1 und 2) betrachtet werden. Teilhabe umfasst sowohl Zugänglichkeit als auch die Zugehörigkeit (Bosse et al., 2019), sodass gleichwohl die Lerngruppe in den Blick genommen werden muss. Zentral ist an dieser Stelle die Frage: Wie ist es möglich, in einer heterogenen Lerngruppe (und aus der Perspektive der Autorin ist jede Lerngruppe heterogen), gemeinsam zu lernen? Digitale Medien bieten hierfür eine Reihe an Optionen, um kooperatives Lernen zu ermöglichen:

1. Digitale Medien können Schüler*innen in Kleingruppen zusammenführen, indem sie in der Produktion von Lernergebnissen verschiedene Zugänge ermöglichen. Zur Darstellung von Ergebnissen können von den Lernenden bspw. verschiedene Formate verwendet werden: Text, diktierter Text, Ton, Bild, Video, …

2. Zur Aktivierung von Vorwissen oder zum Sammeln von Ideen innerhalb eines digitalen Tools haben alle Schüler*innen gleichzeitig die Möglichkeit, ihre Ideen und Gedanken zu dokumentieren. Der synchrone wie asynchrone und auch ortsunabhängige Zugriff ermöglicht es den Lernenden, auf vielfältige Weise teilzuhaben: Sie profitieren von den Ideen und Beiträgen der anderen.

3. Assistive Technologien können ebenfalls im Rahmen des kollaborativen Arbeitens Verwendung finden.

Ebene 4: Lehren mit Medien (Organisation)

Das Lehren mit Medien bringt eine Schnittmenge der anderen Bereiche der diklusiven Schulentwicklung zutage. Neben einer digital-inklusiven Unterrichtsvor- und -nachbereitung werden hier gleichwohl Bereiche wie die Organisation und Verwaltung, Lernstandserhebungen, Classroommanagement, Kooperation im multiprofessionellen Team, Elternarbeit oder auch die eigene Professionalisierung durch Nutzung digitaler Möglichkeiten berücksichtigt (Schulz, 2022a). Aspekte der Möglichkeiten digitaler Kommunikationsformate und der Kollaboration via digitaler Plattformen in multiprofessionellen Teams wird nochmals unter dem Aspekt der Technologieentwicklung und Organisationsentwicklung hervorgehoben.

Im Folgenden sollen exemplarisch zur Entwicklung des Unterrichts insbesondere die Erhebung von Lernständen und formative Evaluation von Unterricht hervorgehoben werden, da hier digitale Medien in Zukunft eine große Rolle spielen können.

Die **Erhebung von Lernständen** (z. B. im Sinne einer formativen Evaluation) wird durch die Verwendung digitaler Medien enorm erleichtert. Das Monitoring und die Adaption

von Unterricht anhand der gemessenen Erkenntnisse zum Lernstand der Schüler*innen ist eine Grundlage, um die Schüler*innen in ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987) arbeiten zu lassen. Lernplattformen ermöglichen den Lehrkräften einen besseren Überblick über die einzelnen Lernenden zu erhalten. Lernmanagementsysteme oder auch das Einholen von Feedback der Lernenden z. B. zu ihrem eigenen Lernprozess kann durch digitale Plattformen erleichtert werden. Der Zugriff auf die einzelnen Lernenden ist auch kurzfristig möglich und die teils visualisierten Daten unterstützen bei der didaktischen Planung des Unterrichts. Gleichzeitig bringt diese Aufgabe technisch und in der Umsetzung eine enorme Komplexität mit sich, die gegebenenfalls durch die Verwendung künstlicher Intelligenzen zukünftig erleichtert werden könnten (Middendorf, 2022).

Ebene 5: Lernen über Medien (Gesellschaft)

Digitale Medien werden nicht nur im Alltag vielfach genutzt, sondern werden in vielen Bildungsinstitutionen und in der Arbeitswelt vorausgesetzt und beschreiben damit einen wichtigen Zugang zu Bildung und Teilhabe. Die Schüler*innen betreten die Schule jedoch mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Die sogenannte „digitale Kluft“ (oder digital gap/digital devide) beschreibt die Unterschiede im Zugang und in den Kompetenzen, die auf unterschiedliche familiäre Ressourcen, kulturelles Kapital, medialen Habitus oder ungleiche Nutzungsweisen zurückzuführen ist und damit ungleiche Bildungschancen reproduziert (Kutscher, 2019). Bosse (2019b, S. 827) konstatiert aus diesem Grund: „In einer digitalen Umwelt werden Schülerinnen und Schüler nicht automatisch medienkompetent. Aufgabe der Schule ist die Vermittlung von Medienkompetenz.“

Zusammenfassend beschreibt Schulz (2022c, S. 360f.) folgende Aspekte, die beim Lernen über Medien eine wichtige Rolle spielen:

- **Schaffen von Zugängen im Sinne von Empowerment:** Den Lernenden sollte der Zugang zu digitalen Medien erleichtert werden, um ihre Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit auf ihren Alltag und ihre Lebensumstände anzuwenden (Bosse et al., 2019).

- **Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Internet**: Die Identitätsentwicklung wird immer mehr in digitalen Netzwerken geprägt und stellt für Kinder und Jugendliche eine Sozialisationsinstanz dar (Mikos, 2004), umso wichtiger ist es für alle Schüler*innen, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen.

- **Teilhabe und Partizipation in der öffentlichen Kommunikation**: Die Vielfalt der Gesellschaft sollte sich in den Medien widerspiegeln (Bosse, 2019a). Unsere Schüler*innen sollten gleichermaßen befähigt werden ihre Meinung frei zu äußern und ihre Perspektiven zu beschreiben.

- **Inklusion und Diversität in der digitalisierten Gesellschaft als Lerngegenstand:** Inklusion und Diversität sollten in den Medien für alle Lernenden zum Thema gemacht und die in Medien dargestellte Diversität und deren Darstellung gemeinsam reflektiert werden. Beispielsweise werden im gesamten deutschen Fernsehprogramm nur 0,4 % Menschen (im Vergleich zu 5–6 % in der Gesellschaft) mit sichtbarer Behinderung gezeigt (Prommer et al., 2021).

Aspekte der Organisationsentwicklung für eine diklusive Schule

Mit der Organisationsentwicklung werden Veränderungsprozesse der Schule initiiert. Es ist eine Art spiralförmiges Prinzip, das immer wieder neue Denkansätze aufgreift, integriert, evaluiert und überprüft. Dazu gehören das Schulmanagement selbst, Teamentwicklung, Schulprogramme und insbesondere das Leitbild (Rolff, 2013, 2018). Das inklusive Leitbild und das dahinterliegende Menschenbild sind eine wichtige Grundlage zur Entwicklung einer inklusiven Schulgemeinschaft und die Basis für Diklusion.

Schulweite Vereinbarungen und Standards können gemeinsam mit dem Personal anhand des Fünf-Ebenen-Modells zur Implementation digital-inklusiver Grundlagen im schulischen Alltag getroffen werden. Auf der **ersten Ebene** könnte beispielsweise festgelegt werden, welche Assistiven Technologien alle Lehrkräfte an der jeweiligen Schule beherrschen sollten (und entsprechend, wie neue Lehrkräfte eingearbeitet werden, um diese Qualifikation zu erreichen). Insbesondere für das Lernen durch Medien ist es an Schulen notwendig, eine Interessensgruppe zu bilden, die sich langfristig mit dem Lernen durch Medien und dem Einsatz Assistiver Technologien und deren Neuerungen befasst und diese Erkenntnisse mit dem Kollegium regelmäßig teilt. Auf der **zweiten Ebene** könnte es um die inklusive Gestaltung der digitalen Lernumgebung gehen (wie sind die Kurse im Lernmanagement-System vorbereitet usw.). Auf der **dritten Ebene** könnten Möglichkeiten der kooperativen Erarbeitung von Schüler*innenergebnissen und beispielsweise andere Prüfungsformate, die nicht auf rein schriftlichen Ergebnissen beruhen, integriert und vereinheitlicht werden. Auf der **vierten Ebene** könnten Vereinbarungen der Zusammenarbeit und des Austauschs von Unterrichtsplanungen in den Jahrgangsteams getroffen werden, die eine schnellere Adaption des Unterrichts für einzelne Schüler*innen ermöglichen. Durch schulweite Standards in der Lernstandserhebung und Diagnostik kann zudem sichergestellt werden, dass alle Schüler*innen ausreichende Unterstützungsmöglichkeiten erhalten. Eine digitale Infrastruktur ermöglicht die Kommunikation im multiprofessionellen Team sowie mit Eltern und Schüler*innen selbst. Hier sollten zudem gewisse Regeln für die Kommunikation miteinander erarbeitet werden (z. B. zu welchen Uhrzeiten Kontakt stattfinden darf und wann sich Präsenzformate oder auch welche Arten digitaler Kommunikation sich eignen – Chat, E-Mail, Videokonferenz, ...). In inklusiven Kontexten sind diese Vereinbarungen besonders wichtig, um Missverständ-

nisse zu vermeiden, um die Kommunikationswege insbesondere in akuten Fällen zu beschleunigen und gleichzeitig eine größere Transparenz für alle Beteiligten zu erreichen. Auf der **fünften Ebene** sind die Curricula der Schule entscheidend. Welche Standards und Maßstäbe sollen für eine inklusive Gemeinschaft in der Schule und in der Gesellschaft gesetzt werden? Wie ist es möglich, hierbei auf die Heterogenität der Schülerschaft einzugehen? Besonders an dieser Stelle geht es um solidarisches Verhalten, um den empathischen Umgang miteinander und auch darum, das Thema Inklusion (in den Medien und durch Medien) zu thematisieren. „Inklusion zum Thema machen" sollte im Leitbild verankert werden, und in eine inklusive Medienbildung überführt werden.

Aspekte der Technologieentwicklung für eine diklusive Schule

Die Technologieentwicklung sollte ein beständiger Prozess der Weiterentwicklung und Anpassung an neue Voraussetzungen darstellen und somit möglichst iterativ verlaufen. Der Einsatz digitaler Technologien verspricht in vielen Bereichen für die Arbeit in einem heterogenen Umfeld Chancen für die Umsetzung von Inklusion. Doch sind digitale Medien nicht automatisch barrierefrei. Stattdessen können Lernende durch den Einsatz digitaler Medien auch Exklusion erleben (Zorn, 2018). Unter Barrierefreiheit verstehen Liesen und Rummler (2016, S. 7), dass „Inhalte für Menschen zugänglich sind, unabhängig von einer Behinderung oder Beeinträchtigung". Sie gehen damit vom eng gefassten Inklusionsverständnis aus, das sich auch in verschiedenen Standards wiederfinden lässt (z. B. BITV 2.0 barrierefreie Informationstechnik Verordnung (Haage & Bühler, 2019, S. 209)).

Somit können mehrere Perspektiven auf Inklusion beim Einsatz digitaler Medien in der Schule betrachtet werden, die bei der Technologieentwicklung in der Schule beachtet werden sollten:

1. **Chancen des Einsatzes digitaler Medien zur Teilhabe aller Schüler*innen**: Durch den gezielt geplanten Einsatz digitaler Medien können vorhandene Barrieren im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs im Unterricht verringert werden (z. B. Bosse, 2019b; Böttinger & Schulz, 2021; Schaumburg, 2021).

2. **Barrierefreiheit der eingesetzten Hard- und Software selbst:** Bei der Anschaffung neuer Hard- und Software ist es zum einen notwendig zu prüfen, ob sie den gesetzlichen Ansprüchen von Barrierefreiheit genügen, und andererseits, ob sie im Kontext der Schule, in der sie eingesetzt werden, gegebenenfalls zusätzlichen Ansprüchen im Sinne des weitgefassten Inklusionsbegriffs genügen sollten (z. B. Mehrsprachigkeit, Einschränkungen der Motorik usw.).

3. **Chancengerechtigkeit bei der Auswahl des Einsatzes der Technologien**: Allen Schüler*innen sollen Zugänge zur Nutzung digitaler Medien ermöglicht werden.

Hierzu gehören beispielsweise vorbereitete Lösungswege, wie alle Schüler*innen einen Zugang zu einer digitalen Infrastruktur erhalten.

Der jeweilige Einsatz von digitalen Medien kann somit exkludierend sein. Dies kann mehrere Ursachen haben. Einerseits ist es möglich, dass die verwendeten digitalen Medien nicht barrierefrei sind. Die zweite Ursache ist eher im barriere„armen“ Einsatz der Medien begründet: Die Lehrkräfte müssen dazu in der Lage sein, einen inklusiven Unterricht mit digitalen Medien für alle Lernenden zu konzipieren (Adams, 2019). Eine hervorragende Ausstattung der Schule verspricht noch lange nicht einen digital-inklusiven Unterricht! An dieser Stelle überschneiden sich die Dimensionen der Personal- und der Technologieentwicklung und es wird deutlich, dass die Bereiche niemals unabhängig voneinander gedacht werden können, sondern sich beständig (gemeinsam) weiterentwickeln. In Bezug auf das Fünf-Ebenen-Modell lassen sich für die Technologieentwicklung somit folgende Aspekte thematisieren:

Ebene 1: Lernen durch Medien (Individuum)

Beim Einsatz Assistiver Technologien sind einerseits die Barrierefreiheit und andererseits der heterogenitätssensible Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu berücksichtigen.

Ebene 2: Lernen mit Medien (Lernebene)

Auf der Lernebene müssen vorrangig Softwareentscheidungen getroffen werden, die oft auch vom fachlichen Kontext abhängig sind. Schulweit anzuschaffende Software sollte beispielsweise daraufhin überprüft werden, ob diese individualisiertes Lernen oder auch Veränderungen in den Einstellungen zulässt (Schriftgröße, Geschwindigkeit, individuelle Lernpfade, Schnittstellen für Assistive Technologien, ggf. Steuerungsmöglichkeiten durch die Lehrkraft in einem Lehrkräfteportal usw.). Gleichzeitig geht es auch um die Verteilung von Endgeräten: Um in allen Lerngruppen digital-inklusive Hilfen einsetzen zu können, sollten möglichst einige (möglichst mobile) Endgeräte zur individuellen Unterstützung in jedem Klassenraum vorgesehen werden. Für die Personalisierung der Endgeräte sollte zudem über personalisierte Zugänge auf den Endgeräten nachgedacht werden, auch wenn keine 1:1-Ausstattung ermöglicht werden kann.

Ebene 3: Lernen mit Medien (Lerngruppe)

Um die synchrone wie asynchrone Arbeit in Gruppen im Rahmen eines digital-inklusiven Unterrichts zu ermöglichen, bedarf es mobiler wie feststehender Möglichkeiten. Hierzu gehören flexibel ausleihbare Endgeräte, die nicht durchgängig in der Klasse zur Verfügung stehen (z. B. ein Klassensatz Tablets für die Produktion von Stop-Motion-Filmen), aber auch fest installierte Lösungen, wie Schüler*innenarbeitsplätze für Lernende (s. oben zum Aspekt der Bildungsgerechtigkeit) oder ein Makerspace, ein kleines Tonstu-

dio usw. Ein wesentliches Merkmal ist auch die Infrastruktur. Gerade bildungsbenachteiligte Schüler*innen benötigen datensichere Cloudspeicherlösungen oder gemeinsame Lernplattformen, sodass sie von verschiedenen Orten aus Zugriff auf ihre schulischen Daten haben.

Ebene 4: Lehren mit Medien (Organisation)

Wesentlich sollte sein, dass Lehrkräfte sich möglichst wenig mit der Einrichtung, Wartung und dem Support von Endgeräten beschäftigen müssen, damit sie sich auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können. Hierfür ist es notwendig, beim Schulträger und den landesinternen übergeordneten Strukturen für das Thema Inklusion zu sensibilisieren. Beratungsstrukturen für die verschiedenen Betriebssysteme, um einen Übertrag in den Alltag der Lernenden leisten zu können, sind oftmals essenziell, jedoch selten etabliert. Insbesondere der Bereich des Lehrens mit Medien und damit die Unterstützung der Lehrkräfte, um reibungslosere Abläufe in der Verwaltung sowie in der Vor- und Nachbereitung von Unterricht zu erlangen, sind sehr vielfältig. Außerdem sollte die Schule gezielt schulweite Software zur Erhebung des Lernstands oder der jeweiligen (Teil-)Kompetenzen z. B. via formativer Evaluation oder Screenings sowie eine informelle datenschutzkonforme Autor*innensoftware für Lernstanderfassungen anschaffen. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass die Inhalte untereinander geteilt werden können. Gleichzeitig sollte den Lehrkräften eine digitale Infrastruktur zum Austausch von Daten zur Verfügung gestellt werden, mit der sie erstellte Materialien teilen können. Insbesondere im inklusiven Kontext ist es oft nötig, Materialien vielfältig anzupassen und zu erweitern. Sind Materialien in einem bearbeitbaren Format bereits erarbeitet, können diese deutlich schneller für einzelne Lernende differenziert werden. Eine digitale datenschutzkonforme Infrastruktur ist ebenfalls für die Arbeit im multiprofessionellen Team hilfreich, um Wege zu verkürzen. Auch der Austausch mit Eltern und Schüler*innen kann (z. B. durch Audioformate oder asynchrone Dienste) erleichtert werden.

Ebene 5: Lernen über Medien (Gesellschaft)

Bei der Teilhabe durch Medienbildung und Medienkompetenzen, die in der Schule erworben werden, ist es insbesondere nötig, den bereits beschriebenen „digital devide“ in den Blick zu nehmen. Es sollte identifiziert werden, zu welcher Hard- oder Software, die in der Gesellschaft oder im späteren Berufsleben eine Notwendigkeit erlangt, gegebenenfalls einige Lernende keinen Zugriff haben. Beispielsweise sollten verschiedene Hardwarekomponenten vorgehalten werden und insbesondere kostenpflichtige Software, die in der Schule benötigt wird, entweder für alle Schüler*innen so angeschafft werden, dass sie auch z. B. von zu Hause darauf zugreifen können, oder es sollten kostenfreie Alternativen geschaffen werden.

Aspekte der Personalentwicklung für eine diklusive Schule

Die Personalentwicklung nimmt die Qualifizierung der Lehrkräfte in den Blick. Im Bereich der digitalen Medien geht es natürlich einerseits um die individuelle Erweiterung digitaler Kompetenzen, andererseits geht es auch um feste Strukturen, wie beispielsweise Innovationsprozesse umgesetzt und diese Leuchttürme in die Breite gebracht oder wie neue Mitarbeiter*innen in die (digitalen) Systeme eingeführt werden u.v.m.

Die Professionalisierung von Lehrkräften basiert nicht ausschließlich auf Wissen, sondern vorrangig auf deren Berufsethos, ihren Kompetenzen und wird vorrangig über die Verarbeitung von Erfahrungen erweitert (Tenorth, 2006). Über reflektierte Erfahrungen werden professionelle Schemata für ein professionelles Handeln als Orientierung erarbeitet. Somit ist für die Personalentwicklung auf dem Weg in einen digital-inklusiven Unterricht gleichwohl die eigene Erfahrung notwendig, um diese im Rahmen professioneller Reflexion Teil des täglichen Handelns werden zu lassen (Schulz, 2023). Ein inklusiver wie auch ein digital-inklusiver Unterricht ist stark von Haltungen geprägt (Schulz, 2023). Die pädagogische Grundhaltung hat auf einen innovativen Unterricht mit digitalen Medien Einfluss (Howley et al., 2011; Hsu, 2016; Drossel et al., 2017). DeCoito und Richardson (2018) konnten beispielsweise aufzeigen, dass ein konstruktivistischer oder ein behavorioristisch orientierter Einsatz von der jeweiligen Grundhaltung abhängig ist.

Bei funktionalen Beeinträchtigungen ist es notwendig, dass die pädagogischen Fachkräfte der Schule dazu in der Lage sind, eine heterogenitätssensible (digitale) Lernumgebung zu gestalten. Dazu gehört, dass sie beispielsweise wissen, wie man z. B. barrierefreie Dokumente herstellt, oder wie Barrieren in einer Lernumgebung (auch durch den Einsatz digitaler Medien) reduziert werden können. Grundlegend ist, dass der Unterricht selbst auf Heterogenität und Vielfalt abgepasst ist. Die Personalentwicklung sollte für eine diklusive Schule nicht nur die Lehrkräfte umfassen, sondern alle im System arbeitenden Menschen. Auch die schulischen Verwaltungskräfte müssen beispielsweise wissen, wie sie Dokumente für Eltern so vorbereiten, dass alle Menschen darauf zugreifen können, wie sie Aspekte der Mehrsprachigkeit berücksichtigen, leichte Sprache verwenden oder in eine Schulplattform Informationsdokumente einstellen, sodass die Eltern, Kolleg*innen oder Schüler*innen diese dort wiederfinden und verstehen können.

Aspekte der Kooperationsentwicklung für eine diklusive Schule

Die Kooperationsentwicklung nimmt in den Blick, wie die Akteur*innen an der Schule zusammen arbeiten können, sich gegenseitig inspirieren, sich gemeinsam weiterentwickeln und sich gegenseitig in ihrer Entwicklung unterstützen können.

Auf der **ersten Ebene** geht es insbesondere beim Einsatz Assistiver Technologien um eine gute Zusammenarbeit der pädagogischen Akteur*innen (Lehrkräfte, Pädagog*innen, Logopäd*innen, Ergotherapeut*innen, ...) mit den Schüler*innen selbst und den Eltern.

Auf dieser Ebene sollten auch hybride oder Szenarien für Online-Unterricht z. B. bei (ggf. plötzlichen) langfristigen Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen geplant werden. Besonders bei der **zweiten Ebene** können die Ansätze und Möglichkeiten der Unterstützungen je nach Fach sehr unterschiedlich sein. Vereinbarungen für feste Strukturen, Rituale, Hilfsmöglichkeiten und Abläufe sollten in jeder Klasse, Klassenstufe und auch schulweit getroffen und regelmäßig reflektiert werden. Bei der **dritten Ebene** geht es häufig auch darum, Grenzen zu überwinden, z. B. die Grenzen der Fächer, der Klassen, der Jahrgänge oder gar der Schulen bis hin zum Lernen in außerschulischen Lernorten ist die Kooperation der Akteur*innen essenziell, um das Lernen in der Lerngruppe zu organisieren und zu unterstützen. Die Voraussetzungen zur Nutzung der Chancen der **vierten Ebene** fußen insbesondere auf Offenheit, Teilen und Kooperation. Die gemeinsame Vorbereitung, das Teilen von Unterrichtsideen und -materialien und die Arbeit im multiprofessionellen Team zur Nutzung der verschiedenen Expertisen unterliegen der Voraussetzung einer etablierten Kooperation. Die verschiedenen Bereiche der Medienkompetenzentwicklung der Schüler*innen werden in vielen Schulen in den Fächern verortet (**fünfte Ebene**). In Kooperation kann eine curriculare Verortung einiger Themen stattfinden, dennoch ist es ebenfalls sinnvoll, für die jeweiligen Unterrichtseinheiten die Ziele im Bereich der Medienkompetenzen zu verorten und mit dem Klassenteam zu besprechen und transparent zu halten. Individuelle Ziele der Schüler*innen könnten beispielsweise auf einem gemeinsamen Board für alle Fachkräfte transparent gemacht werden (z. B. „Ziel für diese Woche: Lisa legt erstellte Dokumente auf ihrem Tablet so ab, dass sie sie wiederfinden kann.“). Ein weiterer Aspekt mit hoher Kooperationsleistung sind „Peer-Tutoring“-Programme (z. B. Medienscouts).

Fazit

Digital-inklusive Schulentwicklung lenkt den Blick auf den Einzelnen und gleichzeitig auf die Gemeinschaft. Die in diesem Beitrag dargestellten Aspekte, die sowohl die Dimensionen der Schulentwicklung nach Schulz-Zander (1999) umfassen, als auch die Chancen eines digital-inklusiven Unterrichts in den Blick nehmen, wurden nicht als ein vollständiges Konzept dargelegt, sondern fassen Aspekte zusammen, die in der Schulentwicklung bedacht und auf das jeweils eigene Schulsystem übertragen und entsprechend adaptiert werden können. Eine Vollständigkeit oder eine Art umfassendes Konzept für die Schule kann nicht erlangt werden, da dafür die Individualität der jeweiligen Schule und Schulgemeinschaft in den Blick genommen werden muss, um konzeptuell strategisch Inklusion und digitale Medien miteinander zu vernetzen. So dienen diese Anregungen der Reflexion, dem Weiterdenken, dem Perspektivwechsel und dem Entwickeln in einem ewigen Prozess diklusiver Veränderungen.

Literatur

Adams, S. (2019). Digitale Barrierefreiheit und Inklusion: Von der Theorie in die Lehrpraxis. In M.-L. Kieberl & S. Schallert (Hrsg.), *Hochschule digital.innovativ | #digiPH2: Digital-innovative Hochschulen: Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (S. 41–62). Books on demand. https://www.researchgate.net/profile/Walter-Fikisz/publication/340621345_E-Learning-Modelle_fur_die_Ausbildung_im_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe/links/5e959610299bf1307997aeb3/E-Learning-Modelle-fuer-die-Ausbildung-im-Bachelorstudium-Lehramt-Primarstufe.pdf#page=41

Bosse, I. (2019a). Digitalisierung und Inklusion. *Schule inklusiv, 4*, 4–9.

Bosse, I. (2019b). Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 827–852). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_33

Bosse, I., Kamin, A.-M. & Schluchter, J.-R. (2019). Inklusive Medienbildung. Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften. In M. Brüggemann, S. Eder, A. Tillmann & Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt* (S. 35–52). kopaed.

Böttinger, T. & Schulz, L. (2021). Diklusive Lernhilfen. Digital-inklusiver Unterricht im Rahmen des Universal-Design for Learnings. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 72*, 436–450.

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive fuer Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht* (Fachportal Pädagogik; S. 256). LI.

DeCoito, I. & Richardson, T. (2018). Teachers and Technology: Present Practice and Future Directions – *CITE Journal*. https://citejournal.org/volume-18/issue-2-18/science/teachers-and-technology-present-practice-and-future-directions

Deutsche UNESCO-Kommission. (o. J.). *Inklusive Bildung*. https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung

Deutsche UNESCO-Kommission. (2021). *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung*. Resolution der 81. Mitgliederversammlung. www.internationaler-bund.de/fileadmin/user_upload/storage_ib_redaktion/resolution_unesco_digitalisierung-bildung.pdf

Drossel, K., Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies, 22*(2), 551–573. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierungen* (S. 54–81). Oldenbourg.

Filk, C. (2019). <Onlife>-Partizipation für alle. Plädoyer für eine digital-inklusive Bildung. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital—Wie geht das?* (S. 61–81). Beltz.

Haage, A. & Bühler, C. (2019). Barrierefreiheit. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Auflage, S. 207–215). Beltz Juventa.

Howley, A., Wood, L. & Hough, B. (2011). Rural Elementary School Teachers' Technology Integration.
Journal of Research in Rural Education, 26(9), 13. https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/26-9.pdf

Hsu, P.-S. (2016). Examining Current Beliefs, Practices and Barriers About Technology Integration: A Case Study. *TechTrends, 60*(1), 30–40. https://doi.org/10.1007/s11528-015-0014-3

KMK – Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt.* Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Krstoski, I. (2019). Assistierende, Assistive und Unterstützende Technologien. *Trends, Weiter- und Neuentwicklungen im Fokus. Unterstützte Kommunikation, 3*, 6–15.

Kulig, W. & Theunissen, G. (2016). Empowerment. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 113–117). Verlag Julius Klinkhardt.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.

Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *DDS – Die Deutsche Schule, 111*(4), 379–390. https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02

Liesen, C. & Rummler, K. (2016). Digitale Medien und Sonderpädagogik. Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medien und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 4*, 6–12.

Middendorf, W. (2022). *Zu der KMK-Forderung nach digital gestützter Diagnostik und Lernförderung in Schule*. https://doi.org/10.25656/01:23907

Mikos, L. (2004). Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In D. Hoffmann & H. Merkens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 157–171). Juventa Verlag.

Pakt für Inklusion (2021). *Inklusive Bildung und Digitalisierung zusammen denken!* www.dgs-ev.de/fileadmin/Standpunkte/dgs-Positionen_2021_Pakt_fuer_Inklusion.pdf

Prommer, E., Stüwe, J. & Wegner, J. (2021). Sichtbarkeit und Vielfalt: Fortschrittsstudie zur audiovisuellen Diversität Präsentation am 5. Oktober 2021.

Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.

Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren, H.-G. Rolff, D. Lindau-Bank, S. Müller, T. Rimmasch & T. Röhrich (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2., neu ausgestattete Auflage, S. 12–39). Beltz.

Schaumburg, H. (2021). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung: Ein systematischer Forschungsüberblick. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 41*, 134–166. https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X

Schulz, L. (2018a). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 344–367). Klett/Kallmeyer.

Schulz, L. (2018b). *Diklusion*. https://leaschulz.com/diklusion/

Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 41*, 32–54. https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X

Schulz, L. (2022a). Lehren mit Medien: Tipps und Tricks für die Lehrkraft. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (1. Auflage, S. 259–270). Visual Ink Publishing.

Schulz, L. (2022b). Lernen mit Medien zur Individualisierung. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (1. Auflage, S. 97–99). Visual Ink Publishing.

Schulz, L. (2022c). Lernen über Medien: Förderung von Medienkompetenz. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (1. Auflage, S. 358–362). Visual Ink Publishing.

Schulz, L. (2023). Diklusion in der Lehrkräftebildung – Ein Praxisbericht. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank H. Weck & K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 259–274). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5990-19

Schulz, L., Krstoski, I., Lion, N. & Neumann, D. (2019). Digital-inklusiver Unterricht: Didaktische Integration digitaler Medien im gemeinsamen Unterricht. *Schule inklusiv, 4*, 10–15.
Schulz-Zander, R. (1999). Neue Medien und Schulentwicklung. In E. Rösner (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulqualität* (S. 35–56). IFS-Verlag.
Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 580–597.
Wicki, M. T. & Burkhardt, S. C. A. (2020). Fachbeitrag: Unterstützende Technologien in integrativen Kindergärten und Primarklassen. Ein Einblick in dreizehn Kantone. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1,* 36–49. http://dx.doi.org/10.2378/vhn2020.art04d
Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Pahl-Rugenstein.
Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Van den Hoeck & Ruprecht.
Zorn, I. (2018). Digitalisierung als Beitrag zu einer inklusiven Hochschuldidaktik. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 195–202). Beltz Juventa.

„Da haben wir einen Riesenschritt durchgemacht, auch persönlich!“

Erfahrungen aus dem pandemiebedingten Fernunterricht als Ressource für eine digital-inklusive Schulentwicklung in der Steiermark

Lea Hochgatterer, Caroline Breyer, Franziska Reitegger & Barbara Gasteiger-Klicpera

Abstract

Digitalisierung und Inklusion bieten großes Potenzial, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen dazu beizutragen, alle Schüler*innen zu erreichen und einzubinden. Für die erfolgreiche Umsetzung solcher Prozesse sind die direkten Erfahrungen der Beteiligten von hoher Relevanz. In dem vorliegenden Beitrag werden die Erfahrungen von Lehrkräften im Hinblick auf den pandemiebedingten Fernunterricht analysiert und als Ressource für eine digital-inklusive Schulentwicklung diskutiert. Da die COVID-19-Pandemie unvorbereitete Schulschließungen mit sich brachte, mussten Unterrichtspraktiken adaptiert werden.

Im Rahmen des Forschungsprojekts In-DIG-developments wurden 16 steirische Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I & II mittels leitfadengestützten Einzel- und Fokusgruppeninterviews zur Handhabung und dem Entwicklungsprozess des Fernunterrichts, zum Einsatz digital-inklusiver Praktiken sowie zum Transfer von pandemiebedingten „neuen“ Methoden in den Regelschulbetrieb befragt. Antworten auf offene Fragen aus einer quantitativen Erhebung mit 44 Lehrkräften ergänzten die Darstellung der Herausforderungen und Potenziale für eine digital-inklusive Schulentwicklung. Unsere Ergebnisse zeigen, dass anfänglichen Schwierigkeiten mit einem Ausbau digitaler Ressourcen und kreativen Lösungen an Schulen begegnet wurde. Vor allem die ressourcenorientierte Zusammenarbeit aller schulischen Akteur*innen wurde als zentrale Gelingensbedingung zur Umsetzung einer digital-inklusiven Schule betont. Abschließend plädierten die Lehrkräfte für eine Schule der Zukunft, die eine enge Kooperation im Kollegium, Arbeit in Kleingruppen sowie eine angemessene technische Ausstattung und Unterstützung beinhaltet. Darüber hinaus besteht der Bedarf an finanziellen Mitteln für gezielte Förderstunden, um in Kombination mit einem engagierten Team alle Schüler*innen zu erreichen. Diese Erfahrungen und Wünsche sollten in Forschung und Praxis berücksichtigt werden, um die Umsetzung und Weiterentwicklung einer digital-inklusiven Schule zu fördern.

Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 236–248
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_16

Digital-inklusive Schulentwicklung

Inklusion und Digitalisierung sind zwei große Herausforderungen, mit denen sich schulische Akteur*innen heute konfrontiert sehen. Diese beiden Konzepte sind von hoher Relevanz für den schulischen Alltag und können in Kombination im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen vielfältige Chancen bieten und Möglichkeiten eröffnen (Hartung et al., 2021).

Digitalisierung kann als Möglichkeit zur Maximierung der Partizipation im schulischen Leben betrachtet werden und somit einen Beitrag zur schulischen Inklusion leisten, welcher darauf abzielt, Diskriminierung zu minimieren und Bildungsmöglichkeiten sowie soziale Teilhabe für alle Schüler*innen zu maximieren (Arndt & Werning, 2017; Ainscow et al., 2006; Hartung et al., 2021). In Bezug auf die Umsetzung von Inklusion, aber auch auf die Umsetzung von Digitalisierung, werden als Gelingensbedingungen auf Ebene der Lehrkräfte vorhandenes Fachwissen, eine positive Einstellung und Überzeugung gegenüber den Konzepten und der praktischen Umsetzung sowie eine gewisse Innovationsbereitschaft genannt (Hartung et al., 2021).

Vor allem die hohe Relevanz von Zusammenarbeit findet sich in den beiden Konzepten von Inklusion und Digitalisierung wieder: Damit diese Gelingensbedingungen für eine digital-inklusive Schulentwicklung umgesetzt werden können, bedarf es des Einbezugs aller schulischen Akteur*innen und damit verbunden einer qualitativ hochwertigen interdisziplinären und multiprofessionellen Zusammenarbeit an der Schule (Arndt & Werning, 2016; Dyson, 2010; Hartung et al., 2021; Lütje-Klose & Urban, 2014; Prengel, 2020).

Deshalb empfiehlt es sich, forschungsbasierte Merkmale und Indikatoren für eine (digital-)inklusive Schulentwicklung zu formulieren, welche die praktischen Erfahrungen aller Akteur*innen im Schulwesen berücksichtigen (Arndt & Werning, 2017). Vor allem die direkten Erfahrungen der Lehrkräfte mit digitalen Medien im Schul- und Unterrichtsalltag sind eine notwendige Voraussetzung für digital-inklusive Schulentwicklung.

Mit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie im März 2020 entstanden eine Vielzahl an Berichten und Studien, die die coronabedingten Auswirkungen auf und Veränderungen im Schulkontext dokumentierten und untersuchten (Fickermann & Edelstein, 2020; Huber et al., 2020). Auffallend ist jedoch, dass sich nur wenige Arbeiten der Identifizierung von Potenzialen widmeten und daraus konkrete Schlussfolgerungen zogen, die für eine digital-inklusive Schulentwicklung genutzt werden können. In den vorliegenden Berichten zeichnet sich eher das Bild ab, dass sich Schulen nach der Pandemie in einer Aushandlungssituation befinden, wo sie sich zwischen dem Festhalten an dem Bisherigen und einer Öffnung gegenüber Neuem hin- und herbewegen (Zala-Mezö et al., 2022).

Digitalisierung wird resümierend als Zukunftsvision mit großem Potenzial zur individuellen, differenzierten Unterrichtsgestaltung erwähnt und seitens der Schulverwaltung wird viel unternommen, um die Digitalisierung an den Schulen voranzubringen. Allerdings merken Kritiker*innen an, dass digitale Schulentwicklung auch nach den Erfahrungen durch die Pandemie noch nicht wirklich angekommen zu sein scheint (Hoffmann, 2020; Terhart, 2021).

Daher ist es von großer Relevanz, eine Analyse der Erfahrungen vom Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht durchzuführen und dabei insbesondere das Potenzial zur Förderung der Inklusion in den Blick zu nehmen.

Das Projekt In-DIG-developments

Im Zuge des Forschungsprojekts „In-DIG-developments: Inklusion durch digitale Schulentwicklung – Barrieren und Lösungen infolge von COVID-19" wurden u. a. die Erfahrungen von Lehrkräften mit dem coronabedingten Fernunterricht erhoben. Ziel war es, die Auswirkungen und Veränderungen, die im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie an steirischen Volks- und Mittelschulen entstanden sind, zu untersuchen und herauszuarbeiten, ob und inwieweit diese Möglichkeiten für digital-unterstützte inklusive Schulentwicklungsprozesse beinhalten. Von Oktober 2020 bis Februar 2022 analysierte ein transdisziplinäres Forschungsteam[1] die Erfahrungen von unterschiedlichen schulischen Akteur*innen und Familien.

Im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes erfolgte zunächst eine umfassende repräsentative quantitative Befragung von Schüler*innen (SuS; $n = 504$) der 4. und 6. Schulstufe, deren Elternteilen bzw. Erziehungsberechtigten (E; $n = 571$), Lehrkräften (LK; $n = 44$) und Schulleitungen (SL; $n = 21$) an 18 steirischen Volks- und 11 Mittelschulen. Anschließend wurden mit ausgewählten Personen aus allen erwähnten Gruppen (SuS: $n = 13$; LK: $n = 16$; E: $n = 16$; SL: $n = 8$) vertiefende qualitative Interviews geführt.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Ergebnisse der 16 qualitativen Interviews mit Lehrkräften. Ergänzend dazu werden die offenen Antworten aus der quantitativen Erhebung der Lehrkräfte ($n = 44$) herangezogen. Am Ende des jeweiligen Fragebogens, hatten die befragten Personen die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen und Herausforderungen in Form eines Freitextes näher auszuführen. Die offene Frage ermöglichte ihnen, nähere Beschreibungen vorzunehmen und wichtige Aspekte anzusprechen. Dies wurde von vielen Lehrkräften genutzt.

1 Details zum Forschungsteam: https://fzib.at/de/forschung/projekte/aktuelle-projekte/in-dig-developments-detailbeschreibung/

Im Fokus der Analysen steht somit die Identifizierung von Herausforderungen und Potenzialen für eine digital-inklusive Schulentwicklung.

Untersuchungsdesign und -methode

Zugunsten einer möglichst einfachen Terminkoordination und Umsetzung kam eine Mischung aus Einzel- und Fokusgruppensettings mit insgesamt 16 Lehrkräften zustande, welche im Rahmen einer leitfadengestützten Fokusgruppe ($n = 5$) und in 11 leitfadengestützten Einzelinterviews befragt wurden (Helfferich, 2022; Döring & Bortz, 2016). Dabei schilderten die befragten Lehrkräfte (50 % weiblich, 50 % männlich) ihre Erfahrungen zu den Schwierigkeiten im Fernunterricht, dem Entwicklungsprozess, dem Transfer der gewonnenen Erfahrungen in den Präsenzunterricht und Regelschulbetrieb sowie ihre Empfehlungen eines gelingenden Medieneinsatzes zur Förderung von Inklusion. Die Hälfte der Lehrkräfte unterrichtete in städtischen, die andere Hälfte in ländlicheren Gebieten der Steiermark. Die Mehrheit ($n = 12$) war an einer Mittelschule tätig, zwei der Befragten waren an einer Volksschule beschäftigt und weitere zwei Personen unterrichteten sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II (AHS: $n = 3$; BHS: $n = 1$). Alle Interviews wurden online mittels eines Videokonferenztools durchgeführt und mit dem Einverständnis der Befragten aufgezeichnet, transkribiert, anonymisiert und ausgewertet.

Die Datenanalyse erfolgte unter Anwendung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) in MAXQDA, Version 2021/2022 (Rädiker & Kuckartz, 2019) durch eine deduktive und induktive Kategorienbildung von zwei unabhängigen Forschenden. Auf Segment-Ebene bei einer Code-Überlappung von 80 % konnte eine Intercoderreliabilität von $\kappa = 0.86$ erzielt werden (Kappa nach Brennan & Prediger, 1981).

Ergebnisse

Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Fernunterrichts

Alle befragten Lehrkräfte berichteten von Herausforderungen im Zuge der ersten Schulschließung. Der schulische Rahmen in Form eines geregelten Präsenzunterrichts mit einer zeitbegrenzten Lehrer*in- Schüler*in-Interaktion von ca. 8.00 bis 13.00 Uhr war nicht mehr vorhanden, was die Planbarkeit der Kommunikation erschwerte. Sechs Lehrkräfte gaben an, dass einige ihrer Schüler*innen im Fernunterricht nicht erreichbar waren und viele unter den Maßnahmen der sozialen Kontaktreduktion gelitten haben. Gleichzeitig berichteten Lehrkräfte ($n = 3$) wiederholt das Gefühl, ständig erreichbar sein zu müssen, entweder über E-Mail, in einem Chat oder auf dem privaten Handy. Nachdem die Lehrkräfte auf die Schulschließungen nicht vorbereitet waren, gaben viele ihre Privatnummer an Schüler*innen und v. a. auch an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte weiter. Dies ent-

wickelte sich zu einer Herausforderung, da diese auch spät abends und an Wochenenden Kontakt suchten.

Neben dem Gefühl, ständig erreichbar sein zu müssen, machte sich auch ein Gefühl der Überforderung bei manchen Lehrkräften breit. Insbesondere fühlten sich Lehrkräfte für die Umsetzung des Fernunterrichts unzureichend vorbereitet und waren unsicher im Umgang mit Medien und digitalen Technologien. Überdies war es für die Lehrkräfte im Online-Format aufgrund der fehlenden Interaktionen und Rückmeldungen aus der Klasse schwierig abzuschätzen, wie es den Schüler*innen mit dem Unterrichtsstoff und -materialien ging und auf welchem Wissens- und Lernstand sie sich befanden.

Eine Integrationslehrerin, die gleichzeitig Klassenvorstand an einer Mittelschule war, beschrieb die Beschulungssituation der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) als besonders herausfordernd. Sie erlebte den Fernunterricht via Videokonferenz als ineffektiv und holte die betroffenen Schüler*innen an die Schule, um sie vor Ort zu unterrichten. In dieser Klasse wurden die Schüler*innen mit SPF in einem separaten Raum unterrichtet, während die anderen Schüler*innen an einem synchronen Hybridunterricht teilnahmen. Das bedeutet, dass ein Teil der Schüler*innen in der Schule und der andere Teil zu Hause via Videokonferenz unterrichtet wurde. Die Lehrkraft begründete dies mit den Besonderheiten des Unterrichtssettings: Die Schüler*innen vor Ort mussten sehr leise sein, um die Online-Übertragung nicht mit Nebengeräuschen zu füllen, da sonst die Schüler*innen zu Hause den Unterrichtsstoff kaum mitbekommen hätten.

Resümierend gab eine weitere Lehrkraft ihre Erfahrungen wieder:

> Es ist schwer, für so viele unterschiedliche junge Menschen allgemein zu antworten. Manche waren sehr brav und haben brav gearbeitet, wieder andere sind uns komplett abgerutscht. Auffallend war vor allem, dass Kinder mit engagierten Eltern ihre Kindern [sic!] zum Arbeiten motivierten. In Familien mit sprachlichen Barrieren gab es einige Schüler [Schüler*innen], die zu Hause wenig Hilfe erwarten konnten und somit auch die Leistung nachließ. Im Laufe der letzten Zeit holten wir dann aber schon gefährdete SuS [Schüler*innen] an die Schule, um sie nicht komplett zu „verlieren". Jedoch glaube ich, dass sehr viele Kinder unter enormer psychischer Belastung litten (Fragebogen LK).

Besonders deutlich geht aus dieser Aussage hervor, dass die schulischen Bedingungen in Interaktion mit dem familiären Leben zu Hause zu sehen waren. Die Situation der einzelnen Schüler*innen war sehr unterschiedlich, weshalb es schwierig ist, generalisierbare Aussagen zu treffen.

Entwicklungsprozess und „Sprung ins digitale Zeitalter"

Die Unterrichtsentwicklung in den späteren Phasen des Fernunterrichts fußte auf den Erfahrungen der Lehrkräfte und entwickelte sich Schritt für Schritt weiter. Die in der ersten Fernunterrichtsphase eingeführten funktionierenden Praktiken, Plattformen und

Kommunikationswege wurden beibehalten und die dafür notwendige Infrastruktur verbessert. Weniger Funktionierendes wurde eingestellt und neue Möglichkeiten wurden erprobt. Eine Lehrkraft unterstrich die Vorteile, die mit der Umstellung auf digitale Formate einhergingen. Neben der Anschaffung von dringend benötigten Geräten, „die Grundausstattung einmal auf Kurs bringen" (LP6, Abs. 71), konnten neue Formen des Lernens Anwendung finden:

> Es war sicher gut, dass man mal gezwungen war Sachen auszuprobieren und allen Kindern verschiedene Möglichkeiten zu zeigen, (…) mit was man lernen kann, wie man lernen kann (…). Und es war Gold wert für unsere Schule, jetzt gezwungen zu werden nachzurüsten (…) Leihgeräte, die wir jetzt haben, hamma vorher nicht gehabt. Diese Plattform hätt ma nie im Leben gekriegt (…), wenn Corona nicht gewesen wäre. Also (…) wir als Schule haben einen guten Sprung gemacht (lacht) in Richtung digitales Zeitalter (LP6, Abs. 71).

Demgegenüber schilderte eine andere Lehrkraft im vierten Dienstjahr einer Mittelschule die Ablehnung und Sorge gegenüber dem Einsatz digitaler Technologien im vorwiegend älteren Kollegium.

> Der allererste Lockdown, das war, ja, relativ überraschend (…). Und bei uns in der Schule ist dann tatsächlich der „Kopier-Wahnsinn" ausgebrochen (…) Schulschließung – das hat man sich überhaupt nicht vorstellen können irgendwie, was das ist. Und da hat's natürlich viele ältere Kolleg*innen geben, die sich große Sorgen gemacht haben, wie sie das meistern werden, weil diese Technik, oder das, was halt notwendig worden ist, dann sehr bedrohlich gewirkt hat. Viele haben deswegen noch schnell, von einem Tag auf den nächsten, Arbeitspläne geschrieben für diese drei Wochen, die damals bis Ostern waren (LP6, Abs 16).

Hervorzuheben sind in dieser Erzählung der Umgang mit der neuen Situation und der Entwicklungsverlauf im Kollegium bis hin zur Etablierung von E-Learning-Plattformen. Vor allem die Vorgehensweise von Lehrkräften und die wechselseitige Unterstützung im Kollegium spielte dabei eine tragende Rolle und kann beispielhaft als Einblick in eine (inklusive) Schulentwicklung betrachtet werden. Die folgenden Ausführungen können als Good-Practice-Beispiele angesehen werden:

Kooperation als Schlüssel, um Herausforderungen zu meistern

Neben den anfänglichen Schwierigkeiten der digitalen Umsetzung des Unterrichts musste auch die Kommunikation mit den Schüler*innen auf digitale Technologien umgestellt werden. Diese verlief laut einer Lehrkraft an ihrer Schule in den ersten drei Wochen ausschließlich über E-Mail-Verkehr. Danach wurden schrittweise die Kommunikation und der Unterricht auf das digitale Tool „Microsoft Teams" umgestellt. Möglich war dies durch einen Einschulungskurs für das Kollegium, der von einem engagierten und technikinteressierten Lehrer eigeninitiativ organisiert und geleitet wurde. Im Anschluss daran haben sich viele Lehrkräfte gegenseitig weitergeholfen und unterstützt, z. B. durch das Ausprobieren von Programmfunktionen sowie der wechselseitigen Empfehlung von Online-Materialien.

Eine Lehrerin einer anderen Schule hob hervor, dass in ihrem Kollegium ein spannender Rollentausch zwischen älteren Lehrkräften mit viel Unterrichtserfahrung und jüngeren Lehrkräften mit digitalen Kompetenzen stattfand. Letztere konnten nun die unterstützende Rolle wahrnehmen, die sonst von erfahrenen Kolleg*innen übernommen worden war. Sie gaben ihr Wissen zu Medien und Programmen für den Fernunterricht weiter und trugen damit zu einem kompetenten Umgang bei:

> Und auch im Deutsch-Team war ma halt ein paar recht Alte, die so kurz vor der Pension stehen und ein paar, die recht jung und recht neu dabei sind (...). Das war recht spannend, man hat nämlich ziemlich gemerkt, wie sich das switcht gerade zwischen denen, die jahrelange Erfahrung haben, die man natürlich im Schulalltag mehr merkt. Und den Jüngeren, die dann jetzt plötzlich helfen können ahm die Technik zu verstehen (lacht) und da die Teamkollegen [Teamkolleg*innen] unterstützen können (LP6, Abs. 16).

Anhand dieses Beispiels wird nicht nur der Entwicklungsprozess dieser Schule sichtbar, sondern auch die hohe Relevanz von Zusammenarbeit und Kooperation im Kollegium verdeutlicht.

Neben der Kooperation im Kollegium spielte auch die Zusammenarbeit mit den Eltern eine tragende Rolle. Ein Großteil der Befragten ($n = 7$) betonte, mit ein paar Ausnahmen, die gute Kommunikation und den gelungenen und unterstützenden Austausch mit den Eltern:

> „Die [Eltern] waren da bei uns eigentlich immer sehr kooperativ und wir haben alle erreicht und (...) ja, an einem Strang ziehen eigentlich, (...) und die Eltern haben auch oft versucht, auch wenn sie alleine im Homeoffice sind, das Kind zu unterstützen, bei technischen Fragen geholfen (LP4, 38).

Die enge Zusammenarbeit mit den Eltern stellte einen positiven Aspekt dar, der durch die Pandemie forciert wurde und Möglichkeiten stärkte, Schwierigkeiten gemeinsam zu bewältigen:

> Die Situation stellte uns vor neue Herausforderungen, welche durch die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrpersonal gut bewältigt werden konnte (Fragebogen LK).

Einsatz von digital-inklusiven Praktiken

Ein Lehrer, der in einer Privat-AHS in der Sekundarstufe I & II unterrichtete, betonte die gelungene Partizipation von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und einem Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung durch den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht.

> Ich muss auch sagen, auch Leute mit Deutsch als Zweitsprache oder (...) Fremdsprache waren an Board (...) auch Kinder mit Handicap, da ist zum Beispiel einer der hat ähm ja ganz schwere (.) ähm körperliche Behinderung und auch zum Teil geistig und der ist bei mir in Deutsch einer der besten Schüler[*innen], der hat halt immer am Laptop schon gearbeitet, weil er nicht schreiben kann mit dem Stift und der ja, schreibt nach wie vor die besten Texte bei mir, (...) der tut sich einfach leichter

> mit dem Laptop und hat dadurch eine Riesenchance erfahren, also Inklusion funktioniert da in dem Fall wirklich gut (LP4, Abs. 20).

Der Schüler konnte seine bereits vorhandene Medienkompetenz einsetzen, um seine Mitschüler*innen im Umgang mit digitalen Programmen und Geräten zu unterstützen. Die damit einhergehende neue Rolle von Schüler*innen mit Behinderung bietet ein großes Potenzial für die Anerkennung ihrer Erfahrungen im Umgang mit digitalen Technologien und gleichzeitig auch für soziale Inklusion.

Eine weitere digital-inklusive Praktik stellte der Umgang einer Schule mit der zentralen Schwierigkeit der ungleichen Verteilung digitaler Ressourcen und Lernbedingungen der Schüler*innen dar. Einige Schüler*innen dieser Schule hatten einen eigenen Arbeitsplatz zu Hause, andere mussten sich Lernplatz und Geräte mit Familienmitgliedern teilen, viele berichteten von einer mangelhaften Internetverbindung zu Hause und manche Schüler*innen hatten kein Gerät zur Verfügung. Als Konsequenz wiesen die Schüler*innen unterschiedlich fortgeschrittene digitale Kompetenzen auf. Nicht alle konnten auf eine unterstützende Bezugsperson im Fernunterricht zurückgreifen, um die unterschiedliche Medienkompetenz zu kompensieren. Diesen Herausforderungen begegnete die Schule in einem ersten Schritt mit der Anschaffung von Tablets und Laptops, die die Schüler*innen ausleihen konnten. Diese gute Absicht brachte jedoch auch einige Hausforderungen mit sich. Unter anderem berichtete eine Lehrkraft von Koordinationsschwierigkeiten bei der Nutzung der Geräte und Räume:

> Das war dann relativ kompliziert mit den eigenen Laptops und (…) iPads, die wir an der Schule hatten (…), die man ausleihen hat können und die Termine zu überblicken und dann die Kinder rechtzeitig rauszuschicken, oder irgendeinen Platz zu finden, wo das W-Lan funktioniert hat, damit sie ihre Videostunden machen haben können, oder als Lehrer[*in] einen Raum zu finden, wo man in Ruhe seine Videostunden machen kann (LP6, Abs 16).

Rasch entwickelten die Lehrkräfte Lösungsmöglichkeiten in Form von „Videostunden“ und fixen „Videoräumen“, um diesen Schwierigkeiten zu begegnen. Dabei handelte es sich um Klassenzimmer mit technischer Ausstattung, wie Laptops und Tablets mit Ladekabeln und Steckdosen, stabiler Internetverbindung und einer Lehrkraft, die vor Ort Termine, Geräte und Arbeitsplätze koordinierte sowie technische Unterstützung anbieten konnte. Der anfängliche Probelauf, bei dem die Schüler*innen wöchentlich im Schichtbetrieb in einer Deutschstunde den „Videoraum“ nutzten, wurde zu einem fixen Bestandteil des Fernunterrichts und der ab Herbst 2020 angebotenen (Not-)Betreuung der Schule. Dieses Vorgehen war v. a. für Schüler*innen, die zu Hause weniger Ressourcen in Form von Geräten, Arbeitsplatz oder Hilfestellung hatten, eine wichtige Möglichkeit, um gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen zu können. Die Lehrkräfte achteten darauf, betroffene Schüler*innen zumindest wöchentlich in die Schule zu holen, um gemeinsam Aufgaben zu erledigen und somit einer Gefährdung, im Unterricht zurückzubleiben, entgegenzuwirken.

Transfer der Erfahrungen

Die befragten Lehrkräfte konnten die Erkenntnisse des Fernunterrichts auch in den Präsenz- bzw. Regelschulbetrieb einfließen lassen. Der Großteil ($n = 9$) berichtete von der adaptierten Gestaltung des Schulalltags. Dabei handelte es sich um die Beibehaltung von Onlineplattformen zur Kommunikation mit der Klasse, der Möglichkeit, Aufgaben und Übungen online auf- und abzugeben und Arbeits- und Übungsmaterialien online zur Verfügung zu stellen. Überdies kamen weiterhin digitale Tools in der Unterrichtspraxis zum Einsatz, die als unterstützend wahrgenommen wurden, wie z. B. digitale Schulbücher, das Smartboard oder gemeinsames Textschreiben mithilfe des Beamers.

> Früher wars zum Beispiel so, dass (...) wir a Übung gemacht haben, ich sag: „Buchseite 78 Nr. 3 vergleichen wir mal. Du lies bitte den ersten Satz", jetzt ist das so, ich schlage das [Schulbuch] digital auf über digiforschool, (...) nehm meinen Stift zur Hand und schreib das am Beamer mit (2) und also das ist einfach eine andere visuelle Unterstützung noch dazugekommen (...). Ich schreib auch manchmal einen Text mit ihnen zusammen, dann schreibe ich das mit Word, (2) sie [die SuS] können das besser lesen und ich bin schneller beim Schreiben und kann mich mehr aufs Nachdenken konzentrieren und mehr auf's in die Klasse schauen, also das sind Dinge, die habe ich schon fix übernommen (LP4, Abs. 64).

Auch für die Kommunikation im Kollegium sowie mit Eltern wurde teilweise das Online-Format mittels Plattformen und Videokonferenztools beibehalten, was sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich brachte:

> Unsere Besprechungen laufen nach wie vor leider online. Was zwar auf der einen Seite den Vorteil hat, wenn jemand z. B. nur kurz Unterricht hat (...) braucht er nicht extra kommen. Ist natürlich klass. Auf der anderen ist diese persönliche Auseinandersetzung (...). Es ist was anderes, gell (LP2, Abs. 28).

Die Lehrkräfte betonten zudem, dass der Einsatz digitaler Technologien auch in Zukunft immer wieder gut vorbereitet werden muss. Die geplante Umsetzung sollte zuerst selbst erprobt und dann sollten die Schüler*innen auf die Verwendung von Medien gut vorbereitet werden, um einen möglichst reibungslosen technischen Ablauf zu gewährleisten.

> Meine Empfehlung: alles auch selber durchzuprobieren, am besten 2–3mal zu testen, weniger planen – also grad online bringt man weniger durch (.) als in Präsenz, das merkt man immer wieder ähm (2) Wiederholungsschleifen einbauen, also was ma (...) in der Stunde gemacht hat, in der nächsten Stunde nochmal aufgreifen und mit einem Quiz nochmal festigen (...) und diese goldene Regel: (...) 20 Minuten ist jemand aufnahmefähig und dann muss wieder was Neues kommen, da muss irgendwie ein Kanalwechsel stattfinden oder ähm die Sozialform sich ändern oder wieder kurz in Gruppenarbeit, ein Wordcloud reinstellen, irgendwas (LP4, Abs 24).

Vorstellungen der Lehrkräfte zur Schule der Zukunft

Am Ende der Interviews wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre Vorstellungen zu einer Schule der Zukunft mit uns zu teilen, wobei klar wurde, dass eine enge Kooperation im Kollegium ($n = 5$) und Kleingruppen ($n = 3$), die eine gezielte Förderung der Schüler*innen ermöglichen, gewünscht werden:

> Was ich sehr angenehm gefunden hab ah sind die Kleingruppen und ich finde je kleiner die Klassen sind, desto besser ist es zu unterrichten, (…) da hat man für jeden Schüler [jede Schülerin]einfach viel mehr Zeit, sei's jetzt eben Homeschooling oder auch in der Schule (LP1.1, Abs. 125).

Darüber hinaus stellten eine angemessene technische Ausstattung ($n = 4$) und eine Unterstützung in Form von IT-Fachkräften ($n = 5$) wichtige Ressourcen zur Verbesserung des Fernunterrichts dar. Abschließend wurde die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für gezielte Förderstunden in Kombination mit einem engagierten Team betont:

> Primär glaube ich, dass es ein engagiertes Team braucht, das sich gut austauscht und (…), dass wir an einem Strang ziehen. Und sehr traurig finde ich, dass es eine Corona Pandemie braucht, dass das Bildungsministerium Geld locker macht, dass es plötzlich pro Klasse die zwei Förderstunden gibt, die den Kindern wirklich, wirklich sehr gutgetan haben (…) da hamma echt viel weitergebracht (…) v. a. auch was pädagogische Diagnostik und so weiter betrifft, also wir konnten viel gezielter auf die Kinder eingehen. Sei es jetzt um Defizite auszugleichen oder auch besonders begabte Kinder zu fördern (LP1.3, Abs. 132).

Diskussion

Die durch COVID-19 bedingten Schulschließungen stellten Schulen und Familien unvorbereitet vor große Herausforderungen, da sich sowohl der familiäre als auch der schulische Alltag für alle Beteiligten veränderte. Besondere Herausforderungen ergaben sich für die Umsetzung eines inklusiven und digital gestützten (Fern-)Unterrichts, bei dem alle Schüler*innen erreicht werden können. Die notwendige „neue" Unterrichtsorganisation und -gestaltung entwickelte sich als Trial-and-Error-Lernprozess und verlangte von allen schulischen Akteur*innen viel Engagement, Improvisations- und Innovationsbereitschaft. Nach Arndt und Werning (2017) bedarf es solcher Erfahrungen aller am schulischen Geschehen beteiligten Akteur*innen, um forschungsbasierte Merkmale und Indikatoren für eine nachhaltige (inklusiv-digitale) Schulentwicklung ableiten zu können. Da sich bislang nur wenige (Forschungs-)Arbeiten diesem Anliegen widmen, adressiert der vorliegende Beitrag diese Forschungslücke und bündelt die Erfahrungen von 16 Lehrkräften. Ausgehend davon versuchten wir vor dem Hintergrund einer stärken- und ressourcenorientierten Perspektive Potenziale und Gelingensbedingungen für eine inklusive-digitale Schulentwicklung herauszuarbeiten.

Die Ergebnisse, die mithilfe qualitativer Erhebungs- und Analysemethoden gewonnen wurden, zeigen, dass nach anfänglichen Schwierigkeiten, wie etwa der Überforderung

durch die neue Situation oder der Nähe-Distanz-Problematik in der Zusammenarbeit mit Eltern, ein nachhaltiger Entwicklungsprozess in Gang gesetzt wurde. Dabei wurden inklusive, digital gestützte Praktiken ausprobiert und etabliert, wie z. B. neue und vielfältige Lehr- und Lernformate, die einen abwechslungsreichen und adaptiven Unterricht ermöglichten. Die Ergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte die Chancen des Einsatzes und die vielfältigen Möglichkeiten der Nutzung von digitalen Technologien im Unterricht erkannt haben. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass „[d]igitale Medien [...] einen bedeutenden Beitrag zur Inklusion leisten [können], wenn sie in dem Kontext gesehen und wahrgenommen und gezielt dafür eingesetzt werden" (Hense, 2019, S. 196). Unsere Ergebnisse zeigen weiters, dass neue Möglichkeiten zur Kommunikation und Kooperation geschaffen wurden und auch hier das Potenzial von digitalen Kommunikationskanälen im Sinne einer Erleichterung der Kommunikation positiv hervorgehoben wurde. Im Einklang mit bisherigen Befunden, die (multiprofessionelle) Kooperation und Zusammenarbeit als zentrale Gelingensbedingung für schulische Inklusion formulierten (Lütje-Klose & Urban, 2014; Arndt & Werning, 2016; Booth & Ainscow, 2017), kann auf Basis unserer Ergebnisse geschlossen werden, dass eine enge Kooperation, die durch digitale Kommunikationskanäle ergänzt wird, inklusiv-digitale Schulentwicklung unterstützen kann. Allerdings ist es notwendig, individuelle Grenzen zu respektieren und darauf zu achten, dass berufliche Aufgaben das Privatleben nicht überfluten.

Besonders spannend an den Ergebnissen ist, dass sie eine Entwicklung gemeinsamer Werte sichtbar machen. In Anlehnung an die von Booth und Ainscow (2017) beschriebenen inklusiven Werte wurden sowohl Mut und Offenheit für Neues, Gemeinschaft, die zur Zusammenarbeit anregt, ebenso wie Vertrauen, um Lernen und Dialog zu ermöglichen, und insbesondere aktive Teilhabe und Mitgestaltung sämtlicher am Schul- und Unterrichtsgeschehen beteiligter Akteur*innen forciert. Eng damit verbunden ist auch die Wertschätzung von und Orientierung an vorhandenen Ressourcen und Stärken. Das Sichtbarmachen und eine gezielte Nutzung vorhandener Ressourcen wurde – wie unsere Ergebnisse zeigen – nicht nur aktiv im Lehrer*innenkollegium praktiziert, sondern auch auf Schüler*innenebene umgesetzt. Die unterschiedliche Verteilung von Medienkompetenz im Lehrer*innenkollegium und unter den Schüler*innen mit und ohne Behinderung konnte zur Inklusion beitragen. Ein solches ressourcenorientiertes Vorgehen gilt als ein weiteres grundlegendes Element einer inklusiven Schule (Kiel et al., 2018).

Abschließend deuten die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags darauf hin, dass funktionierende Praktiken und bewährte Strukturen nachhaltig implementiert und zu einem integralen Bestandteil von Schule und Unterricht auch nach dem durch COVID-19 bedingten Fernunterricht wurden. Unsere Ergebnisse lassen somit die Schlussfolgerung zu, dass die Coronakrise als ein Katalysator gesehen werden kann, der, neben negativen Aspekten, die in dieser Zeit hervortraten (z. B. die Verstärkung sozialer Ungleichheit oder die Mehrfachbelastung von Frauen) auch notwendige Veränderungsprozesse angestoßen und dadurch vielfältige Möglichkeiten, Chancen und Potenziale sichtbar gemacht hat.

Fazit und Ausblick

Trotz der Herausforderungen, denen Schulen bei der erforderlichen raschen Umsetzung des Fernunterrichts begegneten, konnten Lehrkräfte von vielen positiven Erfahrungen berichten, die zur Entwicklung einer digital-inklusiven Schule herangezogen werden können. Die Kooperation mit Eltern und Kolleg*innen, der Einsatz digitaler Technologien und ein verändertes Rollenverständnis im Kollegium und den Klassen sind zentrale Elemente dieses gemeinsamen Lernprozesses.

Auch der Ausblick auf neue Projekte weist den Weg in eine digital-inklusive Schulentwicklung, in der es zu erweiterten Partizipationsmöglichkeiten für alle kommt. In einem aktuellen Forschungsprojekt[2] eignen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten digitale Kompetenzen an, um in weitere Folge Lehrkräfte und Schüler*innen als digitale Expert*innen und Schulassistent*innen unterstützen zu können.

Damit kommen wir auf die bereits erwähnte Gelingensbedingung, der Innovationsbereitschaft und Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen zurück, denn „Inklusion ist ein Prozess, der nie endet. Eine Schule wird dann inklusiv, wenn sie sich für einen Entwicklungsweg entschieden hat, der von inklusiven Werten geleitet ist“ (Achermann et al., 2017, S. 30).

Literatur

Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A. (Hrsg.) (2017). *Der Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung.* Beltz.

Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Bertelsmann Stiftung.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2017). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 607–623). Springer VS.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*, (4th ed.). Index for Inclusion network.

Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement, 41*(3), 687–699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.

Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule, 102*, 115–129. Waxmann.

2 Projekt SAID: https://news.uni-graz.at/en/detail/article/bildung-gestalten/

Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisse ich die Schule …“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS Die Deutsche Schule Beiheft, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 16*. https://doi.org/10.31244/9783830992318

Hartung, J., Zschoch, E. & Wahl, M. (2021). Inklusion und Digitalisierung in der Schule. Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik, 41*, 55–76. https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 875–873). Springer VS.

Hense, J. (2019). Digitales Lernen: Potenziale für Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Inklusion. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Damit sie gelingen kann. Die Rolle der Unterstützungssysteme* (S. 180–199). Bertelsmann Stiftung.

Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …“ Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 95–101). Waxmann Verlag.

Huber, S. G., Helm, C., Günther, P., Schneider, N., Schwander, M., Priutt, J. & Schneider, J. A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. PraxisForschungLehrer*innenBildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 2*(6), 27–44. https://doi.org/10.4119/pflb-3967

Kiel, E., Küchler, A., Syring, M. & Weiß, S. (2018). *Checkliste Inklusion*. (Forschungsbericht) LMU München.

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 83*(2), 112–123. http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Auflage). Beltz.

Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2

Terhart, E. (2021). Zukunftsthemen der Schulforschung. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 147–175). Waxmann Verlag. https://doi.org/10.31244/9783830994589.07

Zala-Mezö, E., Egli, J. & Häbig, J. (2022). Zwischen Ablehnung und Befürwortung: Schulische Positionierungen zur Nutzung digitaler Medien vor dem Hintergrund des Corona-Lockdowns. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, 49 (*Schulentwicklung), 48–67. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.22.X

Individuelle Förderplanung mit der SPLINT-App – Möglichkeiten und Chancen für die Forschung

Magdalena Ahr, Julia Anzinger & Friedo Scharf

Abstract

Wie aus den OECD-PISA Leistungsüberprüfungen hervorgeht, folgten auf die steigenden Ansprüche in der formalen Bildung häufigere Messungen und Standardisierungen. Das BMBF-Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung hat beispielsweise mit dem Schwerpunkt in der Unterrichtsforschung maßgeblich zur Forschung von qualitativen, videogestützten Verfahren zur Untersuchung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse beigetragen. Der Feldzugang zur Schul- und Unterrichtsforschung ist nicht nur mit hohem Zeit- und Kostenaufwand verbunden, sondern auch mit einem schwierigen Zugang zu den Forschungsobjekten aufgrund stärker werdender Reglementierungen der Genehmigungsbehörden (Bambey et al., 2018). Weiterhin stellt die Exklusion von Schüler*innen mit Förderbedarf ein Messproblem dar (Schuelka, 2013). Eine neue Möglichkeit des erleichterten Feldzugangs mit unkomplizierter und zeitökonomischer Vorgehensweise für Forschende und Bildungseinrichtungen bietet die SPLINT-App. Sie ist Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis mit großem Potenzial für zukünftige Forschungsprojekte im Bereich der Bildungs- und Inklusionsforschung. In der SPLINT-App werden Daten unter den strengen Bedingungen eines Auftragsverarbeitungsvertrags (AVV) gesammelt und sind somit nicht für die Forschung zugänglich, sondern können auch als Mittler zwischen Forschenden und Proband*innen fungieren. In einem Versuch unterstützt SPLINT das norwegische Unternehmen Literate AS dabei, das Screeningverfahren Dysmate zu validieren. Willigen die Schüler*innen bzw. deren Erziehungsberechtigte zur Teilnahme an diesem Forschungsprojekt ein, können die Forschenden auf die anonymisierten Testdaten zugreifen und diese auswerten. SPLINT kann demnach den Zugang zur Testgruppe und das Sammeln forschungsrelevanter Daten deutlich vereinfachen. Drei Expert*innengespräche mit Professorinnen aus dem Bildungsbereich veranschaulichen, dass sich für qualitative und quantitative Forschungszwecke viele Möglichkeiten im Bereich der Unterrichtsforschung ergeben.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 249–261
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_17

1 Einleitung

Digitalisierung begegnet uns in zahlreichen Alltags- und Arbeitssituationen. Regelmäßig werden neue technische Lösungen für Probleme entwickelt und in der Praxis eingesetzt. Auch die Forschung hat sich durch digitale Möglichkeiten verändert. Fragebögen werden häufig digital erstellt und ausgefüllt, was den Zugang zu einer breiten Masse erleichtert. Und auch bei der Auswertung von Daten kommen beispielsweise Statistik- und Textanalyseprogramme zum Einsatz. Es wird auf diese Weise erst möglich, sehr große Datenmengen zu erheben und auszuwerten.

Die Ergebnisse international angelegter Studien, wie beispielsweise den OECD-Pisa Leistungsüberprüfungen, haben in Deutschland einen höheren Bedarf an Standardisierungen und Messungen offengelegt. Forschung kann Unterricht jedoch nicht nur verbessern und zu einer Chancengerechtigkeit beitragen, sondern Lehrkräfte, Schüler*innen und Lernprozesse auch belasten (DGfE et al., 2020). Idealerweise sollte eine Verbesserung erreicht und eine Belastung vermieden werden. Um dies zu ermöglichen, muss Forschung sich weiterentwickeln und Möglichkeiten finden, Projekte so zu gestalten, dass Bildungsinstitutionen einfach und ohne viel Aufwand an der Forschung beteiligt werden können. Eine große Herausforderung in der Unterrichtsforschung stellt auch der Zugang zur Testgruppe dar.

SPLINT ist eine App, die im Jahr 2020 von dem Berliner EdTech-Startup Inklusion-Digital entwickelt wurde und vordergründig nicht in Bezug zu dem Bereich der Digitalisierung von Forschung steht. Durch SPLINT soll die Förderplanung für Pädagog*innen vereinfacht werden. In der App können Schüler*innenprofile angelegt werden und mithilfe verschiedener Funktionen wird ein individualisierter Förderplan erstellt. Eine Maßnahmenbibliothek bietet für die Lehrkräfte zudem Handlungsimpulse für die Praxis. SPLINT wird demnach vorrangig von Schulen genutzt, aber ist als unterstützendes Tool auch für alle anderen an der Förderplanung Beteiligten wie beispielsweise für Eltern gedacht. In einem solchen Tool wie SPLINT wird sozusagen „nebenbei" eine enorme Menge an Daten gesammelt. Aufgrund des Status als Auftragsdatenverarbeiter werden diese aber verschlüsselt gespeichert und können nicht für Forschungszwecke genutzt werden. In der Zukunft könnte über ein transparentes Rechtevergabesystem nachgedacht werden, indem die Eigentümer*innen der Daten bestimmte Daten für Forschungszwecke freigeben könnten. Ein solcher Schritt würde aber einer genauen Abwägung bedürfen und ist derzeit noch nicht geplant. Bereits heute kann SPLINT aufgrund der Nutzung in Bildungsinstitutionen ein wichtiges Kontakt- und Zugangsmedium für Forschende sein. Außerdem könnte SPLINT potenziell die streng reglementierte Kommunikation der Forschenden mit den Testgruppen erleichtern.

2 Theoretische Ausgangsbasis

Forschung nimmt im Bereich der Bildung und der Schulentwicklung eine zentrale Rolle ein. Mit steigenden Ansprüchen an die formale Bildung, offene Unterrichtsmethoden und eine individualisierte oder sogar personalisierte Lernplanung bleibt der Anspruch eines chancengerechten Bildungsangebots gleichbleibend hoch. In einer solchen Bildungslandschaft werden auch häufigere Messungen und Standardisierungen erforderlich. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesrepublik Deutschland ist es ein erklärtes Ziel, inklusive Bildung zu ermöglichen. Das ist jedoch nur dann möglich, wenn dieser Prozess durch intensive Forschung begleitet wird. Besonders in der Inklusionsforschung ist auch der internationale Vergleich von Bedeutung, da Entwicklungen in den unterschiedlichen Ländern sehr verschieden ablaufen. Jedoch stellt dieser internationale Vergleich eine große Herausforderung dar, da die Systeme sehr unterschiedlich und nur schwer vergleichbar sind, sodass sich kaum einheitliche Kategorien bilden lassen (Köpfer et al., 2021). Die Gestaltung und Steuerung der Bildungssysteme ist heute weitgehend eine nationalstaatliche Angelegenheit, allerdings spielen auch internationale Akteur*innen wie die EU durch Formen der Steuerung in die Bildungssysteme der jeweiligen Staaten hinein. Aus einer inhaltlichen Perspektive betrachtet, umfasst die europäische Bildungsforschung jede Bildungsforschung, die sich über die nationalen Grenzen hinaus als relevant für den europäischen Raum erweist (Köller, 2018).

> Trotz der Fülle an Darstellungen von Sonderpädagogik in anderen Ländern, [... mangelt] es nach wie vor sowohl an anspruchsvollen systematischen Arbeiten wie auch an empirischer Forschung mit elaborierten Methodendesigns (Biewer & Luciak, 2010).

Um einen genaueren Einblick in den Stand der Bildungsforschung in Deutschland geben zu können, wurden mittels eines qualitativen Leitfadeninterviews drei Expertinnen aus dem Bildungsbereich zu ihren praktischen Erfahrungen und möglichen Herausforderungen befragt.

2.1 Theorie I: Digitalisierung im Bildungssektor

2.1.1 Digitalisierung an Schulen

Schulen und Lehrkräfte stehen besonders seit den letzten Jahren vor großen Herausforderungen in Bezug auf eine zunehmend heterogene Schüler*innenschaft, die Realisierung von Ganztagsunterricht und die Zunahme von administrativen Aufgaben (Schmid et al., 2017), während gleichzeitig ein Lehrer*innenmangel in fast allen Bereichen (Kultusministerkonferenz, 2022) Ressourcen beschränkt. Digitalisierung könnte bei allen Herausforderungen eine wichtige Ressource darstellen, jedoch wird sie subjektiv von schulischem Personal häufig als weitere Herausforderung wahrgenommen. Im Monitor Digitale Bildung, der 2017 von der Bertelsmann Stiftung veröffentlicht wurde, werden nur 15 % der befragten Lehrkräfte als vielseitige Mediennutzende im Unterricht charakterisiert

(Schmid, Goertz, Behrens, 2017, S. 17). Gründe für diese Zurückhaltung scheinen häufig anfallende Kosten und Mehraufwand, mangelnde technische Ausstattung und technischer Support, aber auch Fragen zum Urheberrecht und Datenschutz zu sein. Weiterhin zeigen bereits Lehramtsstudierende im Gegensatz zu anderen Studierenden eine geringere digitale Affinität in Bezug auf das Lernen (Schmid et al., 2017). Sie schätzen besonders ihre Kompetenzen, Medien zur Unterrichtsgestaltung sinnvoll einzusetzen sowie im Bereich des Schützens und sicheren Agierens, Analysierens und Problemlösens im digitalen Raum bzw. mit digitalen Medien (Rubach & Lazarides, 2020).

Auffällig ist, dass zwischen außerschulischem Lernen und Schule sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrkräften ein „Medienbruch" zu beobachten ist. Während digitale Medien außerhalb der Schule häufig zum Lernen und zur Unterrichtsvorbereitung eingesetzt werden, spielen sie im Unterricht eine untergeordnete Rolle (Schmid et al., 2017). Expert*innen sind jedoch davon überzeugt, dass digitale Medien eine zentrale Rolle in der Schulentwicklung und in der Schule der Zukunft spielen werden (Schmid et al., 2017).

Aus bildungspolitischer Perspektive sind die Themen Digitalisierung und Inklusion hochaktuell, allerdings werden diese auch durchaus kontrovers diskutiert. 2009 wurde ein Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem eingeleitet, der die volle und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft fordert. Rege Diskussionen rund um Bildungsprozesse versuchen seither, Heterogenität an Schulen mitzudenken. Da Bildungserfolge und gleichberechtigte Teilhabe aller gefordert wurden, konnten Schüler*innen mit Beeinträchtigung seither an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Die Realität zeigt, dass es bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts bestimmter Rahmenbedingungen bedarf, die bislang nicht umgesetzt werden konnten. Den Schulen fehlen oft die (finanziellen) Ressourcen, um der Heterogenität der Schüler*innen gerecht werden zu können (Schüller et al., 2021).

Im Kontext der Digitalisierung sieht die Situation nicht wirklich anders aus. Schüler*innen wachsen heutzutage selbstverständlich unter dem Einfluss digitaler Medien auf. Um der Schülerschaft eine verantwortungsvolle Teilhabe an einer Gesellschaft, die von der Digitalisierung geprägt ist, zu ermöglichen, bedarf es des gezielten Einsatzes von Medien im Unterricht. Im Jahr 2012 erklärten sich die KMK zur „Medienbildung an der Schule" bereit und im Jahr 2016 haben alle Bundesländer auf der Grundlage eines gemeinsamen Kompetenzmodells die Strategie „Bildung in der digitalen Welt" entwickelt und sich dazu verpflichtet, unterschiedliche Aspekte von digitaler Bildung in die jeweiligen Bildungssysteme einzubetten (Schüller et al., 2021). Digitale Medien können für das gemeinsame und das individuelle Lernen unterstützend sein und das Lernen verbessern, wenn Schüler*innen ortsunabhängig auf Lernmaterialien zugreifen können. Inzwischen gibt es zahlreiche Förderprogramme und Initiativen, die Ideen und Projekte zum Einsatz von digitalen Medien in der Lehre unterstützen (Schüller et al., 2021).

2.1.2 Digitalisierung in der Forschung

Auch die Forschung bedient sich immer mehr der digitalen Tools, sei es zur Datenerhebung oder zur Datenauswertung. Eng damit verbunden ist die Erwartung, dass das Forschen auf einem qualitativ höheren und stärker professionalisierten Niveau ermöglicht wird (Gilch et al., 2019). Zuletzt trug die Corona-Pandemie dazu bei, dass viele Forschungs- und Erhebungsverfahren auf digitale Formate umgestellt werden mussten, um einen Fortlauf zu ermöglichen (Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, 2021).

Historisch gesehen bot die Erziehungswissenschaft im Sinne ihres geisteswissenschaftlichen Konzepts noch vor der Wende zum 20. Jahrhundert etwas, was für die damalige Gesellschaft von großer Bedeutung war: nämlich normative Orientierung. Erfolgsbringend konnte ein Erziehungssystem aber erst dann sein, wenn es versprach, den nachkommenden Generationen die im politischen System formulierten und gewünschten Orientierungen zu vermitteln. Damals war nicht bekannt, dass das politische System einem anderen Kommunikationscode (Macht/Nicht-Macht) verpflichtet war als das Erziehungssystem (Wissen/Nicht-Wissen, Können/Nicht-Können) (Lenzen, 2019).

Ein großer Teil der in der Bildungsforschung vorliegenden großen Datensätze sind die im Rahmen des Bildungsmonitorings erhobenen Daten. Jedoch sind diese nicht als politisch unabhängig zu bewerten, da ihre Erhebung und die verwendeten Indikatoren politisch motiviert sind (Rürup et al., 2016). Für eine unabhängige und wissenschaftliche Forschung wäre es wünschenswert, auf unabhängige, große Datensätze zurückgreifen zu können.

2.2 Theorie II: Die Förderapp SPLINT

2.2.1 Welche Möglichkeiten bietet SPLINT zur Forschung?

Bei SPLINT handelt es sich um eine WebApp, die zur sonderpädagogischen Förderplanung von Pädagog*innen oder zur individuellen Beobachtung von Eltern oder anderen Interessent*innen genutzt werden kann. Die SPLINT-App wurde aus der Praxis entwickelt und hält sowohl Beobachtungs- als auch Formulierungshilfen bereit. Die App ermöglicht es, innerhalb kürzester Zeit individuelle Förderpläne für Schüler*innen zu erstellen. Zusammen mit dem Kollegium kann die Diagnostik der einzelnen Schüler*innen in die App eingegeben und eine Förderplanung individuell gestaltet werden. Eine integrierte Maßnahmenbibliothek liefert Impulse und Fördermaßnahmen-Beispiele, wie ein*e Schüler*in gezielt im Unterricht erreicht werden kann.

In einem Versuch unterstützt SPLINT die Forschenden der Europa-Universität Flensburg und der Universität Potsdam dabei, die Normierungsstudie für die Übersetzung des norwegischen Screeningverfahrens für die Diagnostik von Legasthenie, „Dysmate“, des

norwegischen Unternehmens Literate AS durchzuführen. Willigen die Schüler*innen bzw. deren Erziehungsberechtigte ein, am Forschungsprojekt teilzunehmen, können die Forschenden auf die anonymisierten Testdaten zugreifen und diese auswerten. Für die Forschung kann die Webanwendung SPLINT insofern interessant sein, weil der Zugang zu potenziellen Proband*innen bereits besteht und Stammdaten sowie Rahmenbedingungen in SPLINT schon hinterlegt sind. Eine eindeutige Zuordnung der Proband*innen wäre also problemlos möglich. Gleichzeitig kann SPLINT an Forschende ausgegebene Datensätze auf deren Bedürfnisse abstimmen und gezielt ausgeben. Eine versehentliche Vermischung bzw. verfälschende Zuordnung zu personenbezogenen Daten kann somit ausgeschlossen werden.

Im Zuge der Weiterentwicklung von SPLINT ist eine Eltern- sowie eine Schüler*innenkomponente geplant. Einwilligungserklärungen bzw. generell die Kommunikation zwischen Forschenden und Proband*innen könnten mithilfe dieser Komponenten weiter vereinfacht werden.

Der erste hier beschriebene Versuch legt diese Möglichkeiten nahe.

Aufgrund des Stellenwerts als Auftragsverarbeiter ist es in SPLINT nicht möglich, die in SPLINT gesammelten Daten für Forschungszwecke zu nutzen. Es ist aber denkbar, dass mit entsprechenden Genehmigungen der Inhaber der Daten (Schüler*innen und Eltern) die freigegebenen Datensätze unter anderen Sicherheitsstandards anonymisiert gespeichert und für Forschungszwecke verfügbar gemacht werden. Diese Möglichkeit bedarf aber weiterer rechtlicher und organisatorischer Maßnahmen und einer ordentlichen Prüfung durch unabhängige Sachverständige.

In Zukunft könnten die in SPLINT verarbeiteten Daten Aufschluss über die Wirksamkeit schulischer Organisationsstrukturen, die Kooperationsbereitschaft der in Schulen arbeitenden Berufsgruppen, über die multiprofessionelle Zusammenarbeit, über die Wirksamkeit bestimmter Fördermaßnahmen/-konzepte, diagnostische Werkzeuge und auch Unterrichtsmaterialien geben. Des Weiteren könnte zum Wirkungsgrad inklusiver Schulstrukturen im Gegensatz zu exkludierenden Konzepten geforscht werden sowie über Möglichkeiten des Einbezugs von Eltern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund etc.

2.2.2 Datenschutz- und Sicherheit in der SPLINT-App

Die SPLINT-App unterliegt strengen Richtlinien der Datenschutzgrundverordnung. Als Auftragsdatenverarbeiter müssen alle in SPLINT angelegten Datensätze verschlüsselt auf in besonderer Weise gesicherten Servern mit Standort in Deutschland gespeichert werden. Zudem werden die Datensätze nicht zusammen unter einem Pseudonym gespeichert, sondern jeder einzelne Datenpunkt wird gesondert verschlüsselt. Personenprofile können somit nicht erstellt werden. Gerade im Bereich der Unterrichts- und Inklusions-

forschung ist der Personenschutz in Form des Schutzes der personenbezogenen Daten von besonderer Bedeutung.

2.2.3 SPLINT in Normierungsstudien: Dysmate

In einem Versuch unterstützt SPLINT die Forschenden der Europa-Universität Flensburg und der Universität Potsdam dabei, die Normierungsstudie für die Übersetzung des norwegischen Screeningverfahrens für die Diagnostik von Legasthenie, „Dysmate“, des norwegischen Unternehmens Literate AS durchzuführen. Bei Dysmate handelt es sich um ein an der Universität Tromsø entwickeltes Programm zur LRS-Diagnostik, welches in Norwegen bereits validiert ist und in Schulen zum Einsatz kommt und nun auch für den deutschen Markt verfügbar gemacht werden soll. Für eine solche Verfügbarkeit müssen einige Herausforderungen überwunden werden. Dysmate muss ins Deutsche übersetzt und in Deutschland erneut validiert werden. Da sich die Sprachentwicklung und -ausprägung in Deutschland stark ortsabhängig unterscheidet, muss diese Validierung an möglichst vielen Orten, also auch in möglichst vielen verschiedenen Bundesländern, stattfinden. Daraus ergibt sich eine weitere Schwierigkeit in Bezug auf den Zugang zum Forschungsfeld. Denn wie zuvor erläutert, ist besonders der Zugang zu Schulen stark reglementiert. SPLINT wird jedoch an immer mehr Schulen verwendet und ist bereits in die Schulstruktur integriert. Im Validierungsprozess nimmt SPLINT eine Vermittlerrolle ein. Durch SPLINT wird der Zugang zu Schulen vereinfacht, da Kontakte bereits bestehen. Weiterhin wird der organisatorische Aufwand geringer, da dieses Instrument bereits vorhanden und bekannt ist. Zusätzlich zur Kontaktvermittlung vermag SPLINT die Datensammlung zu gewährleisten. Bei Dysmate handelt es sich insbesondere um die soziodemografischen Daten, die erhoben und anonymisiert werden, aber eindeutig den einzelnen Testpersonen zuordenbar sein müssen. Durch SPLINT ist es möglich, einem Schüler*innenprofil ein Pseudonym in Form eines Zahlencodes zuzuordnen, mit welchem die Kinder sich in Dysmate wiederum anmelden. Durch dieses Pseudonym wird es möglich, die soziodemografischen Daten, die in SPLINT gesammelt werden, mit den Daten aus Dysmate in Verbindung zu bringen. Die Verknüpfung des Pseudonyms mit den personenbezogenen Daten ist wiederum nur in SPLINT möglich. Damit die Daten aus SPLINT für die Forschung an Dysmate zur Verfügung gestellt werden dürfen, müssen die Erziehungsberechtigten eine entsprechende Datenschutzerklärung unterschreiben. Nur nach Einwilligung werden die anonymisierten Daten an die Forschenden übermittelt.

Da Eltern noch keinen direkten Zugriff auf SPLINT haben, muss die Bestätigung des Eingangs der Einwilligungserklärung noch durch die Lehrkräfte bestätigt werden.

3 Zugang zum Forschungsfeld

In der empirischen Sozialforschung stellt der Zugang zum Forschungsfeld eine zentrale Herausforderung im Forschungsprozess dar (Rieker et al., 2020). In Schulen gilt, dass ohne Zustimmung der Schulleitung keine Befragung und somit keine Forschung der Lehrer*innen oder Schüler*innen stattfinden kann. Als nächste Instanz sind die Eltern der Kinder zu kontaktieren und um eine Forschungserlaubnis zu bitten. Erst der Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht die Datenerhebung, die Ausgangspunkt aller Analysen ist (Rieker et al., 2020). In der Bildungs-, Inklusions- und Schulforschung sind die Forschenden in der Regel nicht Mitglieder des Felds, sondern Außenstehende, die Zugang zum Feld suchen. In der Phase dieser Zugangssuche sind Forschende „mit vielen Unwägbarkeiten und unbekannten Herausforderungen konfrontiert" (Rieker et al. 2020), die es zu überwinden gilt. Schul- und Unterrichtsforschung sind häufig mit dem Problem konfrontiert, dass sich der Feldzugang nur sehr zeit- und kostenintensiv gestalten lässt (Bambey et al., 2018).

3.1 Schwierigkeiten

Grundsätzlich zeichnen sich Erhebungen von Daten, die sich auf Bildung, Erziehung, Lernen, Lehren und Entwicklung von bzw. durch Menschen beziehen, durch gewisse Spezifika in der Datenerhebung aus (DGfE et al., 2020). Diese Spezifika haben einen Einfluss auf die Gestaltung und die Möglichkeiten des Feldzugangs beziehungsweise den Zugang zum Forschungsobjekt. So sind zu erforschende Prozesse in der Bildung, Erziehung, Sozialisation sowie im Lehren, Lernen und der Entwicklung vulnerable Prozesse, die durch die Forschung nicht gestört werden sollen (DGfE et al., 2020). Weiterhin stellen Minderjährige grundsätzlich eine besonders schützenswerte Gruppe dar. Sie können und dürfen in der Regel nicht entscheiden, ob und wie sie sich an Forschungsprozessen beteiligen möchten (DGfE et al., 2020), gleichzeitig wird gerade von vorgeschalteten Ethikräten eine transparente Aufklärung auch mit minderjährigen Proband*innen gefordert. All diese Besonderheiten müssen in der Forschung berücksichtigt werden und erschweren letztendlich den Zugang zum Forschungsfeld.

Hinzu kommt ein teilweise erheblicher zeitlicher Aufwand für die Institutionen und Teilnehmenden, was eine Belastung der Bildungsinstitutionen darstellen kann (DGfE et al., 2020). Auch für die Forschenden kann der Zugang äußerst zeit- und kostenintensiv sein, während die Forschungsqualität häufig durch fehlende administrative Unterstützung durch die Genehmigungsbehörden eingeschränkt wird. Intransparente und restriktive Reglementierungen kommen hinzu (DGfE et al., 2020; Bambey et al., 2018). All diese Aspekte machen insbesondere in der Bildungsforschung einen verantwortungsvollen Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen und den eingesetzten Mitteln erforderlich.

4 Empirie und methodische Beschreibung

Um spezifische Informationen zum Stand der Bildungsforschung in Deutschland generieren zu können, haben wir drei Expert*innengespräche mit Bildungsforscher*innen aus Deutschland geführt. Die drei Interviewpartner*innen wurden nach dem Schema einer bewussten Auswahl ausgewählt. Bei der Methodik handelt es sich um eine qualitative Inhaltsanalyse mit Leitfrageninterviews. Die insgesamt zwölf Fragen des Leitfadeninterviews wurden so konzipiert, dass man darauf nicht mit Ja oder Nein, sondern einer offenen Antwort antworten muss. Die Interviews wurden online über Zoom durchgeführt und der Leitfaden war währenddessen nur für die Fragenden ersichtlich. Transkribiert wurde mit der Software MAXQDA. Nachfolgend werden auf Grundlage der Interviews Einblicke in den Stand der Bildungsforschung in Deutschland als auch in die Herausforderungen und Chancen gegeben.

5 Die Expert*inneninterviews

Eine der drei Interviewpartnerinnen ist Marie Christine Vierbuchen. Sie ist als Professorin an der Universität Flensburg tätig und forscht schwerpunktmäßig zum Thema Sonderpädagogik des Lernens und Verhaltens. Die Forschungsarbeit zur Lehrkräftebildung nimmt ebenso einen großen Teil ihrer Arbeit ein. Zudem betreibt sie Wirksamkeitsforschung, wo untersucht wird, wie die aus der Theorie entwickelten Programme in der Praxis angenommen werden. Ein neues Projekt ist „Dysmate", ein Programm, das ursprünglich von Literate AS an der Universität Tromsø entwickelt wurde und Lese- und Rechtschreibstörung/-schwäche zielgerichtet diagnostiziert. Dysmate wird bereits in einigen Ländern eingesetzt und soll nun auch in Deutschland aktiviert werden. Marie Christine Vierbuchen bildet zusammen mit Rebecca Schumacher eine Schnittstelle und bietet Dysmate in Deutschland Zugang zum Forschungs- und Praxisfeld.

Aus dem Interview mit Marie Christine Vierbuchen ging auch hervor, dass viele Vorarbeiten notwendig sind, um überhaupt in den Forschungsprozess eintreten zu können. Besondere Herausforderungen stellen zum Beispiel das Rekrutieren einer Testgruppe sowie das Erhalten von Genehmigungen seitens der Schule und des Ethikrates dar. In der Erhebungsphase von Dysmate werden Merkmale bestimmt, nach denen die Testgruppe gefiltert wird. Das Augenmerk wird auf Klassen mit Schüler*innen im Alter zwischen 12 und 17 Jahren gelegt, die eine Testung am PC absolvieren. Für Lehrer*innen wird ein kostenloser Dysmate-Zugang inklusive Schulungen ermöglicht. Die genauen Daten, die erhoben werden, stehen aktuell noch ein Stück weit in der Entwicklung und müssen von der Ethikkommission genehmigt werden.

Ein weiteres Thema des Expert*innengespräches war die Frage nach der Veränderung der Forschung in den letzten Jahren. Marie Christine Vierbuchen erklärt, dass sich mit der

Digitalisierung auch das Forschungsfeld geändert hat. Davon betroffen sind Forschungsinhalte als auch Forschungsmethoden. Auch der Datenschutz hat in diesem Zusammenhang mehr an Bedeutung gewonnen. Oft stellt er eine Hemmschwelle dar.

Die zweite Gesprächspartnerin, Rebecca Schumacher, ist im Bereich Inklusionspädagogik an der Uni Potsdam tätig und ebenso an der Forschung mit Dysmate beteiligt. Als akademische Mitarbeiterin im Förderschwerpunkt Sprache liegt ihr Fokus in der Diagnostik und den Therapiemöglichkeiten, die im Unterricht für die Förderplanung genutzt werden können. Einen wesentlichen Teil der Forschung bildet aktuell die Lesediagnostik, die eng mit Dysmate verknüpft ist. Es geht um die Diagnostik von Lesefähigkeiten und auch Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe eins.

Dysmate wird in Form einer Normierungsstudie deutschlandweit angelegt. Dabei wird versucht, möglichst flächendeckend zu normieren, damit am Ende aussagekräftige Normen entstehen. Das Projekt wird von der Uni Flensburg und der Uni Potsdam wissenschaftlich geleitet und umgesetzt. Es zielt darauf ab, die Testversionen des Norwegischen oder auch des Englischen ins Deutsche zu adaptieren, zu übersetzen und anzupassen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass nicht nur die Sprache, sondern auch Inhalte an die Anforderungen des deutschen Bildungssystems angepasst werden. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels werden Anträge an die Schulämter und Ministerien gestellt mit der Absicht, eine Genehmigung zu erhalten, die es erlaubt, den Test an den Schulen überhaupt anwenden zu dürfen. Für den Test muss kein Externer in die Schule kommen, sondern der Test wird von den Lehrkräften über ein digitales Endgerät durchgeführt. Es wird für die Pädagog*innen ein Zertifizierungskurs bereitgestellt, wo Wissen zur Förderplanung und Leserechtschreibschwierigkeiten erlangt werden kann. Dies ist insofern nötig, um den Test am Ende interpretieren und die Ergebnisse der Schüler*innen auswerten zu können. Bevor die große Normierung beginnt, soll es vorerst eine Pilotierung geben. Zudem wurde vor der Normierung im Herbst 2022 eine Pilotierung durchgeführt.

Ein Teil der Datenerfassung soll über SPLINT laufen, alles Textbezogene über Dysmate. In SPLINT werden die personenbezogenen sowie die sozioökonomischen Daten erfasst. Die Lehrkraft holt hierfür die Einwilligungserklärung der Eltern ein und versendet dann auf elektronischem Wege aus der SPLINT App einen elektronischen Fragebogen per E-Mail, den die Eltern beantworten. Die Daten werden dann automatisch im Schüler*innenprofil in der SPLINT-App gespeichert. In diesem Schüler*innenprofil wird ein Pseudonymisierungscode von SPLINT kreiert und hinterlegt.

Ein weiteres Thema des Expert*innengespräches war die Frage nach dem Forschungszugang an Schulen. Rebecca Schumacher erklärt, dass der klassische Weg eine Schule zu kontaktieren eine Art Werbebrief, Informationsschreiben oder Anruf ist. Schulen werden gefiltert, ausgewählt und die Anfragen schließlich verschickt. Diese Rekrutierungsphase kann unheimlich viel Zeit in Anspruch nehmen und ist auch nicht immer erfolgreich. Viele bürokratische Hürden liegen zwischen der Zusage und dem tatsächlichen

Forschungsstart an Schulen. SPLINT stellt in dieser Hinsicht eine große Erleichterung dar, weil Schulen, an denen SPLINT bereits im Einsatz ist, zumeist bereits offen für digitale Lösungen im Unterricht sind. Die Ergebnisse von Dysmate sollen auch dazu dienen, Förderungen im jeweiligen Bereich tatsächlich umzusetzen.

Das dritte Expert*innengespräch wurde mit Heike Rosenberger geführt. Heike Rosenberger forscht schwerpunktmäßig an der Universität Erfurt im Bereich der beruflichen Sozialisation von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und auch der Schulentwicklung im Bereich Inklusion und Netzwerkarbeit schreibt sie große Bedeutung zu. Als frühere Lehrerin und stellvertretende Schulleiterin hat sie durch bestehende Verbindungen einen erleichterten Zugang zu Forschung in Schulen und stellt für ihre Student*innen an der Universität eine Schnittstelle zwischen Institution und Forschung dar. Heike Rosenberger erwähnt in dem Gespräch, dass – sofern man mehrere Schulen befragen möchte – das Prozedere normalerweise über das Ministerium oder das Schulamt läuft. Wichtige Punkte bilden das Ausfüllen der Datenschutzerklärung und das Einholen von Genehmigungen. Für den Fall, dass man nur stichprobenartig forscht, genügt es, wenn die Lehrer und Erziehungsberechtigten der Schüler*innen sich bereiterklären, an der Forschung teilzunehmen. Somit wird nur eine Datenschutz- oder eine Einwilligungserklärung ausgefüllt und die Schüler*innen werden befragt. Von den Schüler*innen wird ebenso eine freiwillige Zustimmung abverlangt. Zumeist werden qualitative Studien durchgeführt. Repräsentativität ist hierbei nicht das Ziel, vielmehr möchte man tiefere Einblicke in das jeweilige Forschungsfeld bekommen. Daran anschließend könnten sich quantitative, repräsentative Studien ergeben.

Als Herausforderung für Forschung im Bildungsbereich erwähnt Heike Rosenberger im Gespräch den Zeitpunkt der Forschung. Häufig sind Zeiträume vor Weihnachten, kurz vor den Februarferien oder den Sommerferien für die empirische Erhebung relevant, allerdings sind Schulen in diesen Zeiträumen ressourcentechnisch am Limit. Es kann vorkommen, dass sich kaum Freiwillige melden oder manche ihre Zustimmung wieder zurückziehen. Oft bestehen auch datenschutztechnisch gesehen Barrieren, die nur mit höherem Aufwand überwunden werden können. Dazu kommt, dass auch die Eltern mit ins Boot geholt werden müssen, sofern die Kinder nicht über 15 Jahre alt sind. Es kommt auch nicht selten vor, dass Absagen kommen, wo relativ schnell jemand anders gefunden werden muss. Schulen zeigen sich grundsätzlich unterschiedlich offen, was Forschung betrifft. Es gibt Schulleiter, die Erhebungen an Schulen grundsätzlich eher weniger willkommen heißen. Heike Rosenberger ist der Meinung, dass der Zugang zu Forschungseinrichtungen einfacher sein kann, wenn die Forschenden beispielsweise ein Praktikum in der Institution gemacht haben, im Kollegium bekannt sind oder die Eltern der Schüler*innen bereits kennen.

6 Ergebnispräsentation und Fazit

Es wird deutlich, dass SPLINT für die Forschung im Bildungssektor eine bedeutende Rolle spielen kann. SPLINT kann der Zugang zur Testgruppe und somit zum Forschungsfeld sein. Da insbesondere der Zugang zu Bildungsinstitutionen mit einigen Schwierigkeiten verbunden ist, bietet die App erhebliche Vorteile und reduziert den Aufwand für die Forschenden sowie die Institutionen, welche mit einem bereits bekannten Tool arbeiten können. Hemmschwellen und Barrieren bilden die Akquisition von Proband*innen, der richtige Zeitpunkt einer Forschung im Stundenplan sowie die strengen und oftmals intransparent aufgezeigten Datenschutzrichtlinien.

Die Kooperation mit Literate AS ist ein erstes Projekt, in welchem SPLINT auf diese Weise zum Einsatz kommt. Zukünftig wird angestrebt, dass weitere Forschungsprojekte SPLINT in ähnlicher Weise nutzen. SPLINT wird als Förderplanungstool an immer mehr Schulen in ganz Deutschland genutzt und somit sind auch regionale, nationale und in Zukunft internationale Projekte denkbar. Dabei ist SPLINT nicht nur für die Bildungs- und Inklusionsforschung, sondern auch für einige Bereiche der Erziehungswissenschaften, der Psychologie, der Soziologie oder der Linguistik von Interesse. Sowohl vielfältige quantitative als auch qualitative Forschung wird zukünftig wohl durch SPLINT unterstützt werden können.

Literatur

Bambey, D., Meyermann, A., Porzelt, M. & Ritterberger, M. (2018). *Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Daten in der Bildungsforschung*. Das Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF. Archivierung und Zugang zu qualitativen Daten, 59–68.

Biewer, G. & Luciak, M. (2010). Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik. In D. Waterkamp (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO) - Vergleichende Erziehungswissenschaft*. http://www.erzwissonline.de/

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) & Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2020). Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/stellungnahme_zum_fdm_dgfe-gebf-gfd.pdf.

Gilch, H., Beise, A.-S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2019). Zum Stand der Digitalisierung der Hochschulen in Deutschland in Forschung, Lehre und Verwaltung. https://www.researchgate.net/profile/Rene-Krempkow/publication/333924976_Zum_Stand_der_Digitalisierung_der_Hochschulen_in_Deutschland_in_Forschung_Lehre_und_Verwaltung/links/5d42ecbb92851cd04698ce9c/Zum-Stand-der-Digitalisierung-der-Hochschulen-in-Deutschland-in-Forschung-Lehre-und-Verwaltung.pdf

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (2021). Andauernde Pandemie, langfristige Folgen und die Forschungsbeiträge der qualitativen Bildungsund Biographieforschung. https://www.

dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/QBBF/2021_Stellungnahme_Corona_QBBF.pdf

Köller, O. (2018). *Bildungsstandards*. Handbuch Bildungsforschung. Springer Fachmedien, S. 288.

Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international* (S. 11–41). Verlag Barbara Budrich.

Kultusministerkonferenz (2022). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf

Lenzen, D. (2019). Empirische Bildungsforschung in Deutschland: Rückblick, Zukunft und Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – Fragen an Professor Lenzen. In N. McElvany, M. Gebauer & C. Gräsel (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – eine Standortbestimmung* (S. 9–15). Waxmann Verlag.

Rieker, P., Hartmann Schaelli, G. & Jakob, S. (2020). Zugang ist nicht gleich Zugang – Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21*(2), Art. 19.

Rubach, C. & Lazarides, R. (2020). Digitale Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden fördern. *Journal für LehrerInnenbildung, 20*(1), 88–97. https://doi.org/10.25656/01:19393

Rürup, M., Fuchs, H.-W. & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 411–437). Springer VS.

Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung – #3 Die Schulen im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf

Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S. & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung – #2 Die Hochschule im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf

Schuelka, M. (2013). Excluding Students with Disabilities from the Culture of Achievement. *Journal of Education Policy 28*(2), 216–230. https://doi.org/10.1080/02680939.2012.708789

Schüller, L., Bulizek B. & Fiedler M. (2021). *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*. UTB Verlag.

Digitalisation and Inclusive Education: Leaving no one behind in the digital era

Das DigIn Projekt

Edvina Bešić

Abstract

Im Jahr 2020, während des Ausbruchs der COVID-19-Pandemie, verlangte die weltweite Schließung von Bildungseinrichtungen von Lehrpersonen eine rasche Umstellung ihrer Lehrmethoden sowie der Lehr- und Lernmaterialien auf Online-Formate. In dieser Zeit wurde deutlich, dass bestehende Unterschiede zwischen Schüler*innen durch unterschiedliche Schulrealitäten weiter vergrößert werden können, was Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in den Vordergrund rückte.

Während sich viele Schulen dieser Herausforderung stellten und effektive Formen des Online-Unterrichts entwickelten, verloren andere den Anschluss, wodurch Lernenden der Zugang zu hochwertiger Bildung mitunter verwehrt blieb. Studien zeigten, dass die COVID-19-Pandemie besonders die Bildungsexklusion von Schüler*innen mit Behinderung(en) verschärfte und diese am wenigsten vom Online-Format profitierten (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD], 2020; Vereinigte Nationen [UN], 2020). Lehrkräfte mussten sich an diesen erstmalig ausnahmslosen Rahmenbedingungen orientieren und pädagogische Konzepte und Unterrichtsmethoden anpassen, wofür sie weder ausgebildet waren noch ausreichend Anleitungen oder Ressourcen bekamen, um Schüler*innen mit Behinderung(en) in das Online-Format zu inkludieren und dabei Barrierefreiheit, Zugänglichkeit und Nutzungsfreundlichkeit ausreichend zu berücksichtigen.

Aus diesem Grund entstand das Erasmus+ Projekt DigIn: „Digitalisation and Inclusive Education: Leaving no one behind in the digital era“, mit dem Ziel, Pflichtschullehrpersonen die Möglichkeit zu geben, ihre Kompetenzen in der inklusiven und digitalen Bildung zu professionalisieren. Dieses Projekt wird in diesem Beitrag vorgestellt und dient auch als Einleitung für die darauffolgenden vier Kapitel, in welchen von den Projektpartner*innen die Situation bzgl. digitaler und inklusiver Bildung im jeweiligen Partnerland beschrieben wird.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 262–268
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_18

Einleitung

Laut UNESCO (2020) war ca. eine Milliarde Kinder von den weltweiten Schulschließungen im Zuge der COVID-19-Pandemie betroffen, auf die Bildungssysteme und alle involvierten Personen genauso wenig vorbereitet waren wie auf den damit einhergehenden beschleunigten Digitalisierungsschub. Schlagartig mussten digitale Werkzeuge für Unterricht und Kommunikation genutzt werden, obgleich die Digitalisierung in Schule und Bildung bis zu diesem Zeitpunkt nur schleppend vorangekommen war. Digitale Lehr- und Lernformate wurden nicht mehr nach ihrem potenziellen Mehrwert beurteilt, sondern waren einfach alternativlos geworden (Kaspar et al., 2020). Infolgedessen kristallisierten sich digitale Ungleichheit und mangelnde Bildungsteilhabe als bildungsbezogene Probleme heraus. Schüler*innen, die bereits vor der Pandemie Schwierigkeiten mit einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe hatten, wurden noch mehr benachteiligt (Goldan et al., 2020). Dies bestätigen Befunde der UN (2020) sowie der OECD (2020), denen zufolge Schüler*innen mit Behinderung(en) am wenigsten vom (digitalen) Fernunterricht profitierten.

Obwohl Lehrpersonen einen enormen Einfluss auf die Barrierefreiheit ihres Unterrichts haben, wissen sie oft wenig bzw. nicht, wie sie diesen barrierefrei gestalten können (Kent, 2015). Während der COVID-19-Pandemie wurde diese Problematik verstärkt, was die Teilhabechancen von Schüler*innen mit Behinderung(en) an digitaler Bildung verringerte und zu einem erhöhten Risiko des Schulabbruchs führte (OECD 2020; UN, 2020). Dass Bildungssysteme aber im Allgemeinen auch vor der Pandemie nicht für die digitale Bildung bereit (OECD, 2019) waren, legte die letzte TALIS-Studie offen.

So berichteten Lehrpersonen, dass sie nur in begrenztem Umfang vorbereitet und unterstützt werden, um digitale Medien im Unterricht einzusetzen. Nur ca. die Hälfte der befragten Lehrpersonen lernte in ihrer Ausbildung, wie digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können. Nach der Erstausbildung fühlten sich 43 % der Befragten gut oder sehr gut auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereitet. Darüber hinaus äußerten etwa 18 % der Befragten immer noch einen hohen Bedarf an beruflicher Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich (OECD, 2019). Somit wurde die Notwendigkeit, digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften zu verbessern, nicht nur während, sondern bereits vor der Pandemie ersichtlich. Parmigiani et al. (2020) stellten in ihrer italienischen Studie, die während der Covid-Pandemie durchgeführt wurde, fest, dass besonders bei Sonderpädagog*innen ein Kompetenzmangel vorherrscht.

Ausgehend von diesen Befunden eröffnet sich durch gezielte Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen eine Möglichkeit, Hindernisse dieser Art zu überwinden in einer Bildungslandschaft, die maßgeblich von Außenfaktoren beeinflusst wird und sich in Veränderung befindet. Hier setzt das Erasmus+ Projekt „Digitalisation and Inclusive Education: Leaving no one behind in the digital era“ (DigIn) an. Dieses verfolgt das Ziel,

Lehrpersonen eine zukunftsweisende Qualifizierung für Digitalisierung und inklusive Bildung mit besonderer Berücksichtigung der Partizipation von Schüler*innen mit Behinderung zu bieten. Durch die Stärkung der Lehrpersonenprofile – d. h. durch die Befähigung und Professionalisierung von Lehrpersonen verschiedener Altersgruppen und unterschiedlicher Schultypen, die in inklusiven Settings mit den Ressourcen digitaler Bildung arbeiten – soll die Beteiligung von Schüler*innen mit Behinderung(en) an digitaler Bildung erhöht werden.

Das DigIn-Projekt wird nachfolgend im ersten Abschnitt dieses Beitrages beschrieben. Darauf aufbauend folgen die Beschreibungen der einzelnen Projektprodukte und der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die aus dem Projekt entstandenen Fallstudien ab, welche dann als eigene Kapitel in diesem Band anschließen.

Das DigIn Projekt: Ein Überblick

DigIn ist ein Erasmus+ Projekt der Leitaktion 2 (KA2) „Cooperation for innovation and the exchange of good practices". Erasmus+ KA2 ist das Hochschulkooperationsprogramm der EU, welches Organisationen aus verschiedenen Ländern ermöglicht, zusammenzuarbeiten mit dem Ziel, bewährte Verfahren und innovative Ansätze im Bildungsbereich zu entwickeln, auszutauschen und in den jeweiligen länderspezifischen Kontext zu übertragen.

Im DigIn-Projekt arbeiten sechs Partnerorganisationen aus vier Ländern – Österreich, Bosnien und Herzegowina, Italien sowie Nordmazedonien – zusammen. Diese Länder unterscheiden sich grundlegend bzgl. Bildungssystem und -ressourcen, Entwicklungsstand inklusiver Bildung und Erfahrungen mit digitaler Bildung. Diese Verschiedenheiten erlauben aber einen Perspektivenwechsel und führen zu einem regen Austausch bzgl. der Teilhabemöglichkeiten von Schüler*innen mit Behinderung(en) in der inklusiven digitalen Bildung. Die beteiligten sechs Organisationen stammen auch aus unterschiedlichen Bereichen der (inklusiven) Bildung: drei Hochschulen (Pädagogische Hochschule Steiermark, Private Pädagogische Hochschule Augustinum und Universität Bozen), eine Gesamtschule (OOU Hristijan Karposh) und zwei NGOs (DUGA, EfA). Diese Organisationen einigt aber das Engagement für die Inklusive Bildung und die Möglichkeit, Lehrpersonen über Aus- und Fortbildungsangebote zu erreichen und Professionalisierungsangebote zu setzen. Die genannten Unterschiede stellen somit eine bedeutende Ressource für das DigIn-Projekt dar, da Beispiele und Erfahrungen im Bereich der inklusiven digitalen Bildung verglichen, diskutiert, ausgetauscht und reflektiert werden können.

Neben der beschriebenen Leitaktion ist auch der Aktionstyp entscheidend für die Ausrichtung eines Erasmus+ Projektes. Das DigIn-Projekt wurde im Rahmen dieser Leitaktion unter dem Aktionstyp „Partnerships for Digital Education Readiness" gefördert. Dieser Aktionstyp wurde im August 2020 – als Antwort auf die Covid-Pandemie – ins

Leben gerufen. Das Ziel dieser spezifischen Schiene war und ist es, Online-, Fern- und hybride Lehr- und Lernformate zu verbessern, Lehrpersonen in diesen Bereichen zu unterstützen sowie zu gewährleisten, dass der inklusive Charakter bei diesen Formaten sichergestellt wird.

Das DigIn-Projekt vereint all diese Anforderungen und fördert innerhalb des Projekts einen Dialog zwischen den beteiligten europäischen Ländern zur inklusiven und digitalen Bildung für Schüler*innen mit Behinderung(en), mit dem Ziel, das Profil des Lehrberufs in diesem Bereich zu stärken.

Für die Erreichung dieses Ziel im Rahmen der Projektlaufzeit (Juni 2021 – Mai 2023) wurden die folgenden Unterziele formuliert:

- Entwicklung und Implementierung eines Massive Open Online Courses (MOOC) für Lehrpersonen zur Förderung ihrer Kompetenzen in einer inklusiven digitalen Bildung
- Entwicklung neuer Unterrichtsbeispiele, die die Möglichkeiten der Bildungsteilhabe von Schüler*innen mit Behinderung(en) an digitaler Bildung aufzeigen
- Entwicklung von Tools, die Lehrpersonen Ratschläge und Anleitungen zur Barrierefreiheit bestehender Tools (z. B. Kommunikationsplattformen, Lern-Apps usw.) und Unterrichtsmaterialien auf der Grundlage der Kriterien des Universal-Design for Learning und ihrer pädagogischen Strategien bieten (Hall, Meyer & Rose, 2012)
- Evaluierung des digitalen Potenzials und der inklusiven Praktiken von Schulen (SELFIE-Studie)
- Erstellung von Fallstudien für jedes Projektland

Wie aus den Zielen ersichtlich wird, richtet sich das DigIn-Projekt spezifisch an Lehrpersonen der Aus- und Fortbildung, welche Schüler*innen mit Behinderung(en) in ihren Schulklassen unterrichten. Indirekt sind durch das Projekt aber auch Schüler*innen mit Behinderung(en), Schulleitungen (da ihre Einstellung für die Umsetzung von Veränderungen in den Schulen von grundlegender Bedeutung ist), Erziehungsberechtigte/Familien (diese müssen ebenfalls in die Gestaltung von Schulen im digitalen Zeitalter einbezogen werden) sowie andere Expert*innen im Feld der Inklusive Bildung betroffen.

Die DigIn-Projektergebnisse

Um die beschriebenen Ziele zu erreichen, wurden im Projekt sechs Entwicklungsfelder definiert, die nachfolgend zuerst aufgelistet und darauffolgend kurz beschrieben werden. Anschließend werden die Fallstudien in eigenständigen Buchkapiteln behandelt.

1. DigIn MOOC
2. Best-Practice-Beispiele-Toolkit
3. To(ol)-Check-Instrument
4. In(novation)-Check-Instrument
5. SELFIE-Studie
6. Fallstudien (insgesamt vier)

DigIn MOOC – ein kurzer Einblick

Dieser MOOC wurde von inhaltlichen Expert*innen aus dem Feld „Digitalisierung“ und „Inklusion“ koordiniert und richtet sich an Lehrkräfte im Pflichtschulbereich, aber auch an Schulassistenzen, Erziehungsberechtigte und alle anderen Personen, die an inklusiver Bildung im digitalen Zeitalter interessiert sind.

In fünf Modulen vermittelt der MOOC unter anderem Grundlagen bezüglich des Universal Designs, Barrierefreiheit, Nutzungsfreundlichkeit, assistierender Technologien und erfolgreicher Onlinekommunikation im multiprofessionellen Setting der Inklusion. Des Weiteren bietet er Unterrichtsbeispiele für den Einsatz digitaler Tools im inklusiven Klassensetting, die Organisation von kooperativen Lernmöglichkeiten und Ideen für digital-inklusive Unterrichtsentwicklung.

Mit dem MOOC wird das Ziel verfolgt, die Kompetenzen von Lehrpersonen und allen anderen Interessierten im Bereich der inklusiven digitalen Bildung zu stärken. Sie sollen darauf vorbereitet werden, Schüler*innen mit Behinderung(en) im digitalen Zeitalter zu unterrichten, zu begleiten bzw. zu unterstützen.

Der MOOC wird über die iMooX-Plattform gehostet. Auf dieser werden Online-Kurse kostenlos angeboten. Der Kurs ist somit öffentlich zugänglich und kann von jeder interessierten Person zeit- und ortsunabhängig absolviert werden. Da der MOOC mit Organisationen aus verschiedenen Ländern entstanden ist, werden die Inhalte auch multilingual in den Sprachen Englisch, Deutsch, Italienisch, Bosnisch/Kroatisch und Mazedonisch angeboten.

Best-Practice-Toolkit – Unterrichtsbeispiele für den inklusiven digitalen Unterricht

Das Best-Practice-Toolkit zielt auf die berufliche Weiterentwicklung und Inspiration von Lehrpersonen ab. Das Toolkit enthält Beschreibungen erfolgreicher Nutzung digitaler Technologien, um in inklusiven Settings Kinder mit Behinderung(en) gemeinsam mit Gleichaltrigen zu erreichen und zu unterrichten. Die Umsetzungsbeispiele kommen aus der Praxis und wurden von Lehrpersonen aus Österreich, Bosnien und Herzegowina, Italien sowie Nordmazedonien erstellt. Diese enthalten Empfehlungen für den mediengestützten Unterricht in inklusiven Settings mit Schüler*innen mit und ohne Behinderung(en) sowie Erfahrungsberichte von Lehrpersonen über die Bewältigung spezifischer Herausforderungen und die Beschreibung besonderer Erfolgserlebnisse.

In(novation)-Check und To(ol)-Check – Checklisten bzgl. Barrierefreiheit und Nutzungsfreundlichkeit im Unterricht

Die Check-Tools bieten Lehrpersonen Orientierungshilfen, um die Barrierefreiheit und Nutzungsfreundlichkeit von Unterrichtsmaterialien und -tools bewerten zu können.

Die SELFIE-Studie – Ein länderübergreifender Vergleich der digitalen Potenziale inklusiver Schulen mit dem SELFIE-Werkzeug

Im Rahmen des DigIn-Projektes wurde das vorhandene digitale Potenzial und die diesbezüglichen Praktiken in 21 inklusiven Schulen mittels SELFIE-Tool erforscht.

SELFIE ist ein von der Europäischen Kommission entwickeltes kostenloses und anpassbares Tool, mit dem Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler*innen die Art und Weise, wie Technologien in Schulen eingesetzt werden, auf einer fünfstufigen Likert-Skala einschätzen (Europäische Kommission, o.J.).

Die Umfrage wurde zwischen September 2021 und Januar 2022 in den vier Projektländern (AT, IT, NMK und BiH) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen die Stärken und Schwächen inklusiver Schulen beim Einsatz digitaler Technologien.

Nachdem, mit Ausnahmen der Fallstudien, die Entwicklungsfelder des DigIn-Projektes beschrieben wurden, folgt nun eine kurze Zusammenfassung, welche die Fallstudien der kommenden Kapitel einleiten wird.

Fazit und Ausblick

Das Erasmus+ Projekt DigIn wurde innerhalb von zwei Jahren in vier Ländern durch sechs Organisationen umgesetzt. Das Ziel, die „inklusiven digitalen“ Kompetenzen von Lehrpersonen zu stärken, um die Bildungsteilhabe von Schüler*innen mit Behinderung(en) auch in der digitalen Bildung zu ermöglichen, wurde durch den DigIn MOOC erreicht.

In den folgenden vier Kapiteln werden die Projektpartner des jeweiligen Landes im Rahmen einer Fallstudie erstmal über das spezifische Bildungssystem informieren, dann auf das Thema der digitalen Bildung eingehen und in diesem Kontext beschreiben, ob und wie Schüler*innen mit Behinderung(en) in den verschiedenen Regierungsmaßnahmen berücksichtigt werden.

Literatur

Europäische Kommission (o. J.) *Über SELFIE*. https://education.ec.europa.eu/de/selfie/about-selfie

Goldan, J, Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.) *„Langsam vermisse ich die Schule …“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 189–201). Münster – New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318.12

Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. Guilford Press.

Kaspar, K., Becker-Mrotzek, M., Hofhues, S., König, J. & Schmeick, D. (Hrsg.) (2020). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. New York – Münster: Waxmann.

Kent, M. (2015). Disability and eLearning: Opportunities and barriers. *Disability Studies Quarterly, 35*(1). https://production.ojs.dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/3815/3830

OECD (2019). *TALIS 2018 Results* (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD-Publishing.

OECD (2020). *Learning remotely when schools close*: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. OECD Policy Responses to Coronavirus (Covid-19).

Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714

UN (2020). Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children. unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020*: Inclusion and education: All means all. UNESCO.

Inclusive Digital Education – The Case of Austria

Edvina Bešić, Silvana Aureli, Andrea Holzinger, Katerina Todorova, Daniela Ender, Martina Kalcher & David Wohlhart

Abstract

As part of the Erasmus+ project DigIn, the Austrian project team collected five lesson examples from teachers teaching in inclusive settings to gain insights into the current state of inclusive digital education (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022) in practice. In the Austrian school system, around 60 % of all students with special education needs (SEN) attend mainstream schools. Despite that number and different digital education measures implemented by the government, inclusive digital education is still not a government priority.

To gain a better insight into inclusive digital education in Austria, this chapter first presents a general overview of the Austrian school system and the development of inclusive education. This is followed by an overview of what digital education entails in Austria as well as a discussion as to if and how students with SEN are considered within it. Then, the chapter presents findings from an analysis of lesson plans, in which teachers used digital technologies in an inclusive setting.

The results indicate that teachers are aware of the possibilities that digital technologies offer for students with SEN, specifically in catering to their needs by integrating digital technologies in the classroom. But digital technology is mainly used for differentiation in the classroom. Teachers still lack knowledge on how to integrate digital technologies to change the lesson's design and its learning outcome. This is connected to teachers' lack of awareness of the full potential of digital technologies, which are then only partially being used.

The chapter concludes by arguing that raising awareness and offering further training in the field of inclusive digital education is necessary. Moreover, it asserts that government measures should also explicitly address the needs of students with SEN, and the foundations for inclusive digital education must be laid in initial teacher training and professional development programs.

Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 269–282
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_19

The Austrian school system and inclusive education

The Austrian school system has nine compulsory school years, which begin at age six in primary school (VS). Children usually finish primary school by age ten. Once primary school is completed, the first "transition" in lower secondary education occurs. When compared with other OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) countries, this transition from primary to secondary school at age ten forces children to decide their future educational path at an early age (Nusche et al., 2009). "Tracking" coincides with this first transition, as children either attend the first stage of Academic Secondary School (AHS-U) or the general school type (Secondary School – MS) (BMB, 2017).

The transition to one of these school types depends on teachers' recommendations and students' grades (Luciak & Biewer, 2011). Due to this, these two school types differ in their student composition, with a greater concentration of "A-students" and students from higher socio-economic backgrounds in AHS-U (Bruneforth et al., 2015). Students attending the AHS-U are much more likely to advance to Academic Secondary Schools-Upper Level (AHS-O), colleges, and universities, while students in MS frequently advance to vocational schools and finish school much earlier (Bruneforth et al., 2016). After finishing four years of lower secondary-level education – and to complete the nine compulsory years of education – children must finish one more year of education at the upper-secondary level. In the case of the AHS-U, students usually continue to the AHS-O. Students who attended the MS may finish their compulsory schooling either with a pre-vocational year (PTS) or continue to intermediate- or upper-secondary schools. Intermediate-secondary schools are vocationally oriented and do not qualify for university entry. Upper-secondary schools can be either academically (five-year program) or vocationally (three-year program) oriented and provide access to university education (after a matriculation examination) (Luciak, 2008; Bruneforth et al., 2015). Once compulsory schooling has been completed, Austrian children are usually 15 or 16 years old.

Students with special education needs (SEN) can either attend special needs schools or "receive" inclusive education in kindergarten, primary school, secondary education, and pre-vocational schools. Special needs schools encompass nine school years, where the final year is spent as a pre-vocational year at the PTS. With special permission from the school authorities and school operator, students can attend special needs school for a maximum of 12 years (Bruneforth et al., 2015).

Until the mid-1980s – when the demand for integrative education began – students with disabilities could not be educated in mainstream classrooms but instead received special education at special needs schools. In 1984, due to concerted action by parents and reform-orientated teachers, the first "integration class" for children with and without disabilities was established in the country (Specht et al., 2007). Over the following years, integration

classes expanded across Austria. This led to the amendment of the School Organization Act in 1993, which grounded the right of children with disabilities to attend mainstream primary schools in law. This was an important milestone towards the development of inclusive education in Austria and established parents' right to choose between their child being educated in special schools or (back then) integrative schooling (today's inclusive education). This option for parents was extended to lower-secondary education (children 10 to 14 years old) in 1996 (Specht et al., 2007).

Since these shifts, students with disabilities have mainly been focused on as "students with SEN." Students with SEN are students that are diagnosed by experts as not being able to follow instruction without special support due to physical and/or mental disabilities (§ 8 SchPflG 1985: Bundeskanzleramt, 2016). Students with disabilities are only granted special education support (i.e., material and personnel resources) if they are recognized as having SEN (Specht et al., 2007). Children with SEN are primarily educated in MS (4.5 %) at the lower-secondary level and in PTS (6.8 %) at the upper-secondary level (Statistik Austria, 2022). Since children are separated based on academic achievement at an early age, inclusion at the academic secondary level has been rare.

Now that we have introduced the educational system, we turn to recent developments in the Austrian school system regarding digital education. We introduce Austria's plans for digital education and explore whether students with disabilities/SEN are being considered within these measures.

Digital education in Austria: Specific focus on students with SEN

Austria views digital education through the European Digital Competence Framework (DigComp) (Punie et al., 2013) and the European "Key Competences" definition (Council of the European Union, 2018). Digital education is defined as:

> Basic digital education encompasses digital literacy, media literacy and political literacy. Teaching digital competences enables pupils to select, reflect upon and apply suitable tools and methods for specific scenarios in an academic, professional and private context based on a broad overview of current digital tools. The acquisition of competences in the field of digital technologies is always done in a reflective way and bears in mind the prerequisites and consequences, advantages and disadvantages and social effects of the use of technology (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, p. 26).

This understanding of digital education is reflected in a specific national strategy, the "Masterplan for digitalisation in education." Austria's Federal Ministry of Education, Science and Research (BMBWF) issued this strategy in 2018, aiming to gradually incorporate technological achievements from different society sectors into the educational system. This plan includes five objectives: 1) Innovation in methodology and didactics through pedagogically adept use of digital possibilities; 2) age-appropriate promotion of digital

skills and knowledge as well as critical awareness; 3) increasing interest in technology and technology development; 4) teaching digital skills, competencies, and knowledge needed for a successful transition to the job market; and 5) promoting the creative potential of digitalization among students (BMBWF, 2023a). Although the masterplan refers to all students in all school types, students with disabilities/SEN are not explicitly mentioned.

Intricately connected to the masterplan is the so-called "8-point plan." This strategy was initiated in fall 2020 after Austria's schools struggled for one semester with Covid-19. With the outbreak of the pandemic, having adequate technical equipment in schools and incorporating digital teaching skills suddenly gained importance. The 8-point plan, along with a 250-million-euro budget, was supposed to help schools get out of the "chalk era." The plan set out to equip all federal schools with a fiber-optic-based broadband connection and high-performing WLAN coverage by 2023 (Digitale Schule, 2020a). By the 2021/22 school year, moreover, students and teachers at the lower secondary level (5th to 8th grade) should be equipped with digital devices (Digitale Schule, 2020b). There is also a "seal of approval" initiative for learning apps that meet criteria such as being platform-independent, compliant with general data protection regulation, and ad-free (Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research [OeAD], 2022). Lack of accessibility or usability, however, does not disqualify the app for the seal, perhaps unintentionally revealing that students with SEN are not a priority within this initiative. Other measures, such as the "digi.komp initiative" have been promoted in the Austrian educational sector for over 10 years. This initiative encompasses four competence models for digital competencies and implementation (BMDW, 2021, p. 18). For each model, an equivalent evaluation tool called digi.check exists, which helps students and educators get an overview of their digital competencies (BMBWF, 2019).

While engaging with the topic of digital competences was initially voluntary in the educational system, it is nowadays integrated step by step in lessons plans and curricula (BMDW, 2021). As a result, as of the 2022/23 school year, the new compulsory subject "Digital Literacy" has been introduced in lower secondary schools with at least one fixed hour in the timetable, resulting in a total of at least four hours per week (BMBWF, n.d.). In primary schools, the newly published curriculum (BMBWF, 2023b) contains new digital education features. In it, informatics and media education are implemented as cross-curricular topics. The focus is on media education and reflective use of the internet as well as a playful approach to technology and problem solving. The curriculum explicitly also points out the benefits of digital media in working with students with disabilities/SEN (e.g., increase of method variety, promotion of different students', etc.) (BMBWF, 2023b, p. 5). Explicit measures for students with disabilities/SEN, however, are not mentioned.

In the 2016/17 school year, the Ministry of Education initiated the eEducation Austria network (Riepl & Steinkogler, 2021; Brandhofer et al., 2019). The creation of an Austria-wide community for building digital literacy in the education sector was the underlying

idea (Brandhofer et al., 2019). The fundamental goal of the eEducation initiative is to bring digital competences into all Austrian classrooms. This vision is based on three pillars: 1) digital competencies development; 2) lesson development; and 3) organizational development (eEducation Austria, n.d.). The concept envisages schools joining the network on a voluntary basis but with the goal of embarking "on the digital journey" (Riepl & Steinkogler, 2021, p. 190). On a platform, schools document activities that they have carried out in the digital field. Forty activities across eight categories are available. For each activity, schools collect badges or points. Although the badges include the category "Use of innovative and inclusive teaching methods," they only refer to gender-sensitive didactics and reflexive co-education (eEducation Austria, n.d.). A focus on aspects that might be specifically relevant for students with disabilities/SEN (i.e., accessibility, usability, or assistive technologies) are not mentioned. As of December 2022, the network consists of 3,940 schools (eEducation Austria, n.d.), of which 132 are special needs schools.

Inclusive digital education in Austria's classrooms: Analysis of lessons

Although Austria has started various initiatives to support the use of digital technology in the educational sector, most of these are not targeting students with disabilities/SEN. Neither inclusive education with digital technologies nor supporting students through assistive technologies are promoted by these measures, although the use of digital technologies offers great opportunities for the further development of inclusive education (Bosse & Eggert, 2019; Bešić & Holzinger, 2020). To explore teachers' use of digital technology in inclusive settings (where students with and without disabilities/SEN are taught in the same classroom), we collected lesson examples from teachers within the DigIn project from the four participating countries. The next section analyzes those examples from Austria and also describes the analysis process for all of the case studies that are included in this book.

Method

The lesson setting

All lessons used took place in a face-to-face inclusive classroom setting in primary schools (2nd and 4th grades). At least one student with disabilities was enrolled in each class. The disability type referred to various expressions of autism spectrum disorder, attention deficit disorder, learning disabilities, cognitive disabilities, and epilepsy with severe intermittent mental absences. Three of the seven students had a school assistant. The lessons were in mathematics (practicing multiplication, perimeter, and area), German (spelling, reading), and general science (animal protection day). An overview of the lessons (context, teaching method, digital tools used) is shown in Table 2.

Participants

The lessons were collected from five female primary school teachers teaching in inclusive settings in five primary schools. We have used purposive sampling and selected participants according to three criteria: 1) at least one year of experience in teaching students with disabilities/SEN in an inclusive setting; 2) experience in using digital technology; 3) and the lesson was held in an inclusive setting.

Data collection procedure and instrument

To collect at least five examples in Austria, we contacted 30 teachers between March and May 2022 via email who were known to the authors from previous projects, teacher trainings, or university courses. Participation was voluntary. Six responded positively and were asked to provide an example. By April 2022, the participating teachers received guidelines within a template for describing their lesson example, ensuring comparability between the examples. They were asked to comment on 13 areas within the template, such as lesson objectives, the method or approach used, classroom setting, digital technology used, and challenges and opportunities in using digital technologies. Teachers had one month to complete the template. The examples were then reviewed by the project members for compliance and five were chosen for this analysis. In case of open questions, teachers were asked to revise their example.

Data analysis

All lesson examples were coded and analyzed through directed qualitative content analysis (Flick, 2014). The analysis-criteria included the educational goals for the 21st century and the frameworks for using technology in classrooms. In this way, it was ensured that both aspects – inclusive education and digital education – were considered when analyzing the lesson examples.

The first category, "Learning Objectives in the Competence Areas," refers to the five pillars of education and the competence areas important for educational quality. The second, "Didactic Adaptivity," focuses on differentiation in the classroom. The third, "Tool Accessibility," describes whether teachers are aware of the accessibility features of the digital technology used. The fourth, "SAMR-Model," describes different degrees of classroom technology integration. The fifth category, "4 Cs," analyzes whether teachers are considering 21st century learning skills within their lesson plan, and whether they are using digital technologies to incorporate them into their lessons.

We used deductive coding and created a coding list with code explanations before the analysis began. This was used by all DigIn project partners to analyze the lesson examples from their country. The authors of the respective chapter coded the data. Coding conflicts

were resolved in a feedback loop between the whole DigIn research team after all examples had been coded. The codebook can be seen in Table 1.

Table 1: The Codebook

Category	Description	Coding guideline
Learning Objectives in the Competence Areas Delors (1996); Schratz & Weiser (2002)	• Learning to know • Learning to understand • learning to do • Learning to work together • Learning to be	Analyze and describe the text related to learning objectives. How are the learning objectives described? Do the teachers consider the description ("learning to know," etc.)?
Didactic Adaptivity König, Buchholtz & Dohmen (2015)	• Differences of the learning group regarding their learning requirements • Differentiation of the task regarding differences of the students with disability • Previous specific learning level of the students with disabilities regarding the lesson task • Linking of grouping students and differentiation	Analyze and describe the text related to didactic adaptivity – individualization and differentiation of the lesson/parts of the lesson. How is this described.
Tool Accessibility Freed & Rothberg (2006)	Independent of the disability • Voice over • Dictation • Alternative text • Zoom function • Contrast of color • Font enlargement • Easy-to-read text • Difficult version for choice	Analyze and describe the text related to describing accessibility aspects of the used digital technology – is it described? How?
SAMR-Model Puentedura (2006)	• Substitution • Augmentation • Modification • Redefinition	At which level do teachers integrate technology into the classroom? Identify the degree for each lesson example, and write a summary about that.
4 Cs P21 (2002)	• Creativity • Communication • Critical thinking • Collaboration	Are the teachers referring to the 4Cs? Are they referring to one or more of these competences?

Findings

Learning objectives in the competence areas

Within the objective description, teachers mainly focused on the "learning to know" (learning to learn) and "learning to do" pillar of education for the 21st century (Delores, 1996). It was important for them that students learn how to gain (in-depth) knowledge, and work independently at their own pace and according to their individual performance level. One teacher described this as follows: *"The lesson goals are working independently as well as teaching simple working and learning techniques that will increasingly enable independent acquisition of knowledge"* (teacher, example 2). In addition, whenever possible, students had the chance to choose the content themselves. In three examples, "learning to work together" was defined as an objective. It is important to note that acquiring digital competences were not mentioned as lesson objectives although they were described within the lesson approach (and hence included in Table 2 during the analysis). The reason for this might be that the teachers formulated the learning objectives according to the primary school curriculum, which at that time did not address digital education features. Nevertheless, teachers did stress the importance of students' familiarity with digital technologies, which is, according to Autenrieth and Nickel (2020), an important basis for knowledge acquisition.

Didactic Adaptivity

Teachers stated that differentiation is needed in inclusive settings (Kurth et al., 2015). Teachers' competence in creating lesson plans that meet students' needs are therefore important (König et al., 2015) as the following statement illustrates:

> One student has an autism spectrum disorder. He is very interested in technical work and is very skilled with his hands. However, he has great difficulties in German and math. Reading comprehension is especially a problem. The "Anton app" helps him solve mathematical tasks because he can hear the task description. There is also a "hint" button providing useful information for solving the task. This way the student does not have to constantly rely on support from his classmates or me (teachers, example 5).

The lesson description also showed that by including differentiation within the lesson plan creation, no adjustments needed to be made while conducting the lesson. Teachers differentiated their lesson by adjusting the content (i. e., adjusting the complexity level, providing materials at varying reading levels) and the process (i. e., presenting text through both auditory and visual means, providing different levels of support and complexity of activities, working in pairs or small groups, media use). The methods of differentiation were mainly related to the students' individual education plan. Only one teacher did not link the differentiation method to a specific student with SEN but to the whole class. In all lessons, all students were able to choose the content, material, and the product of the lesson.

According to the teachers, differentiation, specifically by using digital media, had a positive effect on students' learning motivation and concentration. In all examples, it was pointed out that using digital technology was enjoyable for the students and had a motivating effect on their learning behavior: *"The students especially enjoyed teamwork, working with a laptop, and answering questions using 'LearningApps.' More than half of the students enjoyed creating the mini-presentation and presenting it to their classmates"* (teacher, example 4), and *"Their motivation to learn and enthusiasm were clearly perceptible"* (teacher, example 2). One teacher also mentioned the increase in concentration for a longer period of time as a positive effect of learning with digital technologies.

Tool Accessibility

Using digital technologies helps teachers achieve differentiation. As one teacher stated: *"The app covers different learning types, such as auditory and visual, and can be used in a very differentiated and individual way"* (teacher, example 2). Differentiation through digital technologies can also mean taking accessibility into account. Two teachers stressed that they use a platform that lets them respond more to student needs since they can adjust the text and associated questions within the tool. They could reduce text length, increase font size, and simplify the text and questions as needed to make the content accessibly to students.

Teachers chose digital technologies to provide students a meaningful learning experience. This meant that they considered the needs of students with SEN but also kept in mind the inclusive setting (i. e., the app or platform was usable for all students). They chose only digital technologies that included specific accessibility (i. e., text-to-speech software, screen magnifier, voice output) and usability features (i. e., adjustable color coding and contrast). They also justified the digital technology choice by students' familiarity with it. Hence, they mainly used digital technologies that students had worked with before (e. g., PowerPoint and Word, children's search engine, Word Pro, Anton App).

SAMR-Modell & 4Cs

Regarding the classification levels proposed in the SAMR model (Puentedura, 2006), teachers stayed at the enhancement step and the lessons were at the substitution (level 1) and augmentation (level 2) levels. At the substitution level, tasks do not differ functionally from analogue materials and present a digital substitute for them. For example, students type on a digital device instead of writing in a notebook. On the augmentation level, digital technologies offer additional possibilities or specific improvements (e. g., automatic spell check, assistance in the form of hints, or accessibility improvement).

When asked to evaluate how they use digital technology to respond to the 4Cs (P21, 2022), teachers struggled to link them to their lesson plan (i. e., learning objectives). Overall, all 4Cs were mentioned but not by all teachers: communication (n = 2), critical think-

ing (n = 3), collaboration (n = 3), and creativity (n = 3). Developing "communication" and "critical thinking" competencies was seen as a result of the methodical design of the lessons, "collaboration" was encouraged through working in small groups, and "creativity" was supported by the possibility to discover learning and create products with digital technologies.

Table 2: Lesson Overview – Analysis

N	Context	Subject and Objectives	Teaching method	Digital tool(s)	4 Cs of 21st Century Education (P21, 2002)	SAMR-Model (Puentedura, 2006)
1	2nd grade primary school – 14 students, included 1 with intellectual disability and 1 with attention deficit disorder (ADD) Face-to-face class	Math (1) Multiplication training (2) Learning at students' own pace and according to their skill level.	(1) Independent learning according to a weekly plan	Learning-Apps	Creativity	Augmentation
2	2nd grade primary school – 13 students, included 1 with learning disability Face-to-face class	German (1) Improving reading and spelling skills (2) Expanding students' vocabulary (3) Learning according to students' skill level.	(1) Individual work – Running dictation, working with an App, Worksheet	Wörter-Profi	Critical thinking	Augmentation
3	4th grade primary school – 24 students, included 1 with autism spectrum disorder	General Sciences (1) Fostering students' digital literacy skills – finding information (2) Strengthening students' relationships and collaborative skills (3) Improving students' presentation skills	(1) Frontal lesson (2) Group Work – students joined a group according to similar interest	(1) Search engine "Frag-Finn" (2) Text editor (3) Power Point	Creativity Communication Critical thinking Collaboration	Substitution

4	2nd grade primary school – 13 students, included 1 with attention deficit disorder and learning disability and 1 with epilepsy	General Sciences (1) Enhancing students' reading skills (2) Strengthening students' relationships and collaborative skills (3) Fostering students' digital skills – using a touchpad and keyboard (moving the cursor, typing, selecting, etc.).	(1) Frontal lesson (2) Individual work (2) Group work	Learning-Apps	Collaboration Creativity Communication	Augmentation
5	4th grade primary school – multilevel class – 7 students, including 1 with autism spectrum disorder	Math (1) Enhancing students' mathematical skills	(1) Frontal lesson (2) Group work – with text book (3) Individual work with an App	Anton app	Collaboration Critical thinking	Augmentation

Conclusion

Teachers still struggle to provide a lesson plan for inclusive digital education. This was shown specifically in the description of the lesson objectives. These mainly referred to the competence of "learning to do" (Delors, 1996) but did not consider digital competences that students should acquire. Furthermore, teachers mainly described digital technologies as useful for differentiation.

Although the analysis presented in this chapter is only based on a small data sample, it indicates that measures at different levels will be necessary to exploit the full potential of integrating digital technologies in inclusive teaching and learning.

When considering the SAMR model – a practical guide for classroom technology integration – it was noted that teachers remained at the enhancement steps (substitution level and augmentation level). Although functional improvements can be achieved on these two levels, digital technologies only unfold their full potential when transformation (modification level or redefinition level) of teaching takes place with the aim of enabling students to perform tasks that would not be possible without digital technology integration (Puentedura, 2013). The Austrian eEducation approach seems well suited to supporting this transformation by helping teachers gain digital competences and promoting (digital) classroom and school development (Riepl & Steinkogler, 2021). However, this approach needs to be explicitly extended to the needs of students with SEN.

Accessible digital technologies and learning materials must also be provided. Accessibility should be a criterion for the seal of approval for learning apps and anchored in the government's 8-point plan. In addition, primary schools and special needs schools should also be equipped with digital devices so that students with disabilities are well-equipped throughout all levels of the education system (Digitale Schule, 2020a).

As the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022, p. 8) states, it is also important to include inclusive digital education within the education system:

> In inclusive education systems, this entails addressing inclusion, exclusion, digitalisation and the digital divide as interconnected and inter-dependent cross-cutting issues. This is vital if digital education is not just to be implemented for some, but is to be permanently anchored in the education system's structures to foster resilient educations systems that provide equitable education opportunities for all learners.

In particular, inclusive digital education should be seen as a central task of teacher training institutions, colleges, and universities.

References

Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (OeAD) (2022). *Lern-Apps*. OeAD. https://lernapps.oead.at

Autenrieth, D. & Nickel, S. (2020). Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation: Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts. *Medienimpulse, 58(4),* 1–32. https://doi.org/10.21243/mi-04-20-13

Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion, 3.* www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580

Bosse, I. & Eggert, S. (2019). Digitale Bildung inklusiv: Konzepte und Qualifizierung. *Zeitschrift für Medienpädagogik,* 5, 1–4.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017). *Bildungswege in Österreich 2016/17. [Educational Paths in Austria 2016/17].* BMB. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege2016.pdf?61ec1o

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *Digi.check: Nachweis digitaler Kompetenzen.* BMBWF. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb/digicheck.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (n.d.). *Digitale Grundbildung. Pflichtgegenstand im Schuljahr 2022/23 in der Sekundarstufe I – Lehrplan verordnet.* BMBWF. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023a). *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen.* BMBWF. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023b). *Lehrplan der Volksschule.* Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) (2021). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.2 AT*. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort.

Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Leykam.

Bruneforth, M., Chabera, B., Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. (2015). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Austria*. OECD Education.

Bruneforth, M., Lassnig, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (eds.) (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren [National Education Report Austria 2015. The School System Mirrored in Data and Indicators]*. Leykam.

Council of the European Union (2018). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

Digitale Schule (2020a). *8-Punkte-Plan. Ausbau der schulischen Basis-IT-Infrastruktur.* Digitale Schule. https://digitaleschule.gv.at/ausbau-der-schulischen-basis-it-infrastruktur/

Digitale Schule. (2020b). *8-Punkte-Plan. Ziele.* Digitale Schule. https://digitaleschule.gv.at/ziele/

eEducation Austria (n. d.). *eEducation Austria – Digitale Bildung für alle*. eEducation. https://eeducation.at/

eEducation Austria. (n.d.). *eEducation Badges. Qualifizierung: Badges für alle Schultypen*. eEducation. https://eeducation.at/community/eeducation-badges

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive Digital Education* (H. Weber, A. Elsner, D. Wolf, M. Rohs and M. Turner-Cmuchal, eds.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Digital_Education.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Oaks: Sage.

Freed, G. & Rothberg, M. (2006). *Accessible Digital Media Guidelines: Disabilities, Functional Limitations and Accessibility Tips.* WGBH Educational Foundation. https://www.wgbh.org/foundation/ncam/guidelines/accessible-digital-media-guidelines

König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. An analysis of written lesson plans to examine pedagogical adaptivity in the planning competences of trainee teachers. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 375–404. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7

Kurth, J. A., Lyon, K. J. & Shogren, K. A. (2015). Supporting Students With Severe Disabilities in Inclusive Schools: A Descriptive Account From Schools Implementing Inclusive Practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261–274. https://doi.org/10.1177/1540796915594160

Luciak, M. (2008). Education of Ethnic Minorities and Migrants in Austria. In G. Wan (Eds.), *The Education of Diverse Student Population: A Global Perspective* (pp. 45–64). Springer.

Luciak, M. & Biewer, G. (2011). Equity and Inclusive Education in Austria: A Comparative Analysis. In A. Artiles, E. Kozleski & F. Waitoller (Eds.), *Inclusive Education: Examining Equity of Five Continents* (pp. 17–44). Harvard Education Press.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Lamhauge Rasmussen, C. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich [OECD Reviews of Migrant Education. Austria]*. OECD.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2002). *Connecting the 4 Cs of 21st Century Education (With a 5th C!).* Power School. https://www.powerschool.com/blog/connecting-the-4-c-s-of-21st-century-education-with-a-5th-c/

Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education in the state of Maine.* Hippasus. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.html

Puentedura, R. R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. Hippasus. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html

Punie, Y. & Brecko, B. (Eds.), Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union.

Riepl, A. & Steinkogler, W. (2021). Schulen im digitalen Wandel begleiten – am Beispiel von eEducation Austria. In G. Brägger & H. G. Rolff (Eds.), *Handbuch. Lernen mit digitalen Medien* (S. 189–206). Beltz.

Schratz, M. & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *Journal für Schulentwicklung,* 4, 36–47.

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2007). *Individual Support within the Austrian Education System. Strategies for the Development of Quality in Special Needs Education*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens.

Statistik Austria. (2022). *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemein bildende Pflichtschulen 2020/21.* Statistik Austria. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen

Inclusive Digital Education: The Case of Bosnia and Herzegovina

Anka Izetbegović, Alma Kudra & Edvina Bešić

Abstract

This chapter describes the education system in Bosnia and Herzegovina (BiH) as well as the situation regarding inclusive education and digital education in the country. It focuses on if and how inclusive education and digital education policies consider students with disabilities/special educational needs (SEN).

This chapter analyzes five lessons in which teachers used digital technologies in an inclusive setting in four primary schools. In all lessons, teachers pointed out that students enjoy using digital technology, and that technology has a motivating effect on their learning behavior. Results show that digital technology is more interesting for students than traditional pedagogical approaches, content acquisition is easier, there is more class participation, teachers have more activities to choose from and need less time for lesson preparation.

However, there is still a major gap in BiH between policies and everyday practice. When it comes to inclusive education, there is a divergence between BiH's legal framework and reality in the schools.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 283–293
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_20

Bosnia and Herzegovina's education system and inclusive education

The education system in Bosnia and Herzegovina (BiH) is complex and decentralized. There are two entities in BiH, Republika Srpska and the Federation of Bosnia and Herzegovina (including 10 cantons), and one district (Brčko District), all of which are responsible for education policy and funding in their respective areas (Pasalic-Kreso, 2002). "It is difficult to refer to the education system in Bosnia and Herzegovina (BiH) as a single system," as one study recently put it, "it is more a network of different [education] systems within the context of a single state" (European Training Foundation [ETF], 2019, as cited in ETF, 2020a, p. 8). While the challenges of this system have been discussed elsewhere (e.g., Beljanski & Bukvić, 2020, p. 4–5), general policies do indeed guide the system. Education is compulsory and free for all children from six to 15, and it lasts for nine years. Secondary education is also free. Students start secondary schools at 15, and this lasts either three or four years, depending on the school type (technical or general secondary school).

When it comes to special education and inclusive education, there is a divergence between BiH's legal framework and reality in the schools. Legally speaking, students with SEN can either attend a mainstream school or a special school, which is a designated center for special education and rehabilitation (Biscevic et al., 2017). BiH, moreover, has committed itself to inclusive education by joining various international conventions and agreements. But on the ground, the government overlooks students with SEN (Risher & Kabil, 2010) and struggles with fulfilling its legal obligations. This is due to a variety of reasons, including a lack of adequate infrastructure (i.e., accessibility issues in mainstream schools) and funding (e.g., Memisevic & Hadzic, 2013), which hinders inclusion before it can even get started. Teacher education programs, moreover, are not preparing pre-service teachers for inclusive education settings (Somun Krupalija, 2017). This results in major differences between the educational opportunities available to children with and without SEN as well as major divergence between legal frameworks and school realities.

Digital education in Bosnia and Herzegovina

Although BiH's education system is divided, its Common Core Curricula (CCC) provides an important basis for establishing coherence across the education systems. Digital Skills and Competences (DSC) are one of the key competences in the guidelines for the CCC implementation. DSC are currently acquired through traditional information and communication technology (ICT) courses. While stakeholders at all levels contend that DSC are critical for education and training, they are still in the developmental phase. The CCC provides here a comprehensive approach to integrate DSC into all components of education.

“Each level of governance needs to develop its curricula based on the [CCC increasing the] quality of DSC in [education] (ETF, 2020b, p. 3). However,

> the absence of established and reliable monitoring and assessment mechanisms, at both state and entity as well as Brčko District levels, prevents constructive policy development and tracking the effectiveness of existing DSC programs. This is coupled with a lack of funding, as a result of which the general infrastructure in schools for advanced DSC education relies mainly on donor investments, and is therefore inadequate (ETF, 2020b, p. 3).

Despite recent reforms attempting to tackle the issue, infrastructure and equipment differ from school to school and between and within cantons. Secondary schools are better equipped with digital technology than primary schools (ITU and UNICEF, 2021). It is important to note that at the primary level, there are no explicit learning objectives regarding digital education because digital competence is not included in curricula at this level. The teachers and other staff members who are involved in education still have undeveloped digital skills, which is another barrier to digital transformation occurring in the country.

The COVID-19 pandemic made these challenges even more difficult to overcome. In response to the fallouts caused by the pandemic, three UN agencies in BiH – UNESCO, UNICEF, and ILO – with support of UN volunteers joined efforts to support the education authorities to address learning inequalities, while focusing on the most marginalized through implementing a human-centered and gender responsive project “Re-imagining Education for Marginalized Girls and Boys during and post COVID-19 in Bosnia and Herzegovina.” The main objective has been to support the public education sector in three selected education administrative units (Republika Srpska entity, West-Herzegovina Canton, and Una-Sana Canton). It has been focusing on improving the quality of e-learning and blended learning practices. It supported learning continuity, strengthened teachers’ digital skills and competences, prevented dropouts, and ensured inclusive education for all (United Nations in Bosnia and Herzegovina, 2021).

To sum up, although BiH has developed initiatives to support the use of digital technology in the educational sector, none of these are currently targeting students with SEN. Although students with SEN are present in mainstream classrooms, current educational initiatives and policies do not discuss inclusive education with digital technologies nor supporting students through assistive technologies.

Inclusive digital education in classrooms: Analysis of lessons

To explore how teachers use digital technology in inclusive settings, five lesson examples were collected from teachers. The next section analyzes those examples from Bosnia and Herzegovina.

Method

The lesson setting

Two lessons took place in a face-to-face inclusive classroom setting (5th grade, religion; 7th grade, civil education), one in a blended-learning format (5th grade, math), and two in a distance learning format during the COVID-19 lockdown period (4th grade, English; 5th grade, social studies). In each class, one child with disabilities was present. The type of disability included various expressions of learning disabilities, cognitive disabilities, and visual and motor skills impairments. An overview of the lessons (context, objectives, teaching method, digital tools used) is shown in Table 1.

Participants

The lessons were collected from five female primary school teachers teaching in inclusive settings in four primary schools. Four examples were collected from three schools from Sarajevo and one from Mostar (Federation of BiH). Two out the four participating teachers from Sarajevo work in one of the ten schools in Canton Sarajevo that were included in a UNICEF training program for how to apply assistive technologies in inclusive education and the use of Boardmaker7 in the teaching process. These two teachers and another one from Sarajevo stressed that their school and classrooms have a good IT infrastructure. One teacher from a different school, however, stated that there was only one computer for the whole class (7th grade, civil education). Like for the Austrian case study, purposive sampling was used, and participants were selected according to the same criteria (see Bešić et al. in this book).

Data collection procedure

To collect at least five examples in Bosnia and Herzegovina, we contacted seven teachers between March 2022 and May 2022 via email who were known to the authors from previous projects and teacher trainings. Participation was voluntary. Teachers were asked to comment on 13 areas within a lesson template, such as lesson objectives, the method or approach that was used, classroom setting, digital technology that was used, and challenges and opportunities in using digital technologies. Teachers had one month to complete the template. The examples were then reviewed by the project members for compliance. In case of open questions, teachers were asked to revise their example.

Data analysis

All lesson examples were coded and analyzed through directed qualitative content analysis (Flick, 2014). As described in the Austrian Case Study (see Bešić et al. in this book), deductive coding was used according to a coding list created by the DigIn coordinator. The last author of this chapter coded the data. Coding conflicts were resolved in a feedback loop between the whole DigIn research team after all examples had been coded.

Table 1: Lesson Overview

N	Context & Target	Objectives	Teaching method	Digital tool(s)
1	7th grade primary school, civil education (21 ss., included 1 with an IEP and many students with difficulties in reading and understanding). Face-to-face lesson. Target: all learners	(1) Promote students' motivation (2) Foster students' critical thinking; development of social skills (4) Enhance digital competence	(1) Frontal lesson (2) Cooperative learning in heterogeneous groups (discussion and analysis of privacy examples) (3) Assessment (4) Homework in groups – create a project about privacy (comic, animated film, etc.)	(1) YouTube (2) StoryJumper: (3) Worksheets with Boardmaker7 (4) Office 365: all materials used in class and needed for homework were uploaded (YouTube links, book chapters, other links)
2	5th grade primary school, math (3 classes, included 1 student with intellectual disabilities, 1 student with conduct disorder) Face-to-face & online lesson Target: all learners	(1) Promote students' motivation (2) Enhancing students' mathematical skills (3) Promote students' creativity, digital competence	(1) Preparation & introduction: Individual work – research online and talking to parents (2) Group work (creation of math equation) (3) Individual work (creation of cartoon, e-book, presentation)	(1) Google (3) Pixton (3) StoryJumper
3	5th grade primary school, social studies (26 ss., included 1 student with visual impairment). 4 online lessons Target: all learners	(1) Development of thematic knowledge (2) Development of digital competence (3) Development of affirmative attitude towards personal and community development (4) Improvement of assistive technology use for the students with visual impairment	(1) Frontal lesson (2) Individual work (3) Collaborative work (students chose/assigned different tasks themselves according to each student's strength) (4) Homework (5) Assessment	(1) Google Meet & Zoom (2) Slido (3) Padlet interactive map: (4) Used as assistive Technology: *explore by touch; KNFB Reader; Vacaroo:* https://vocaroo.com/*Responsove voice* (5) Wakelet (6) IdeaBoardz (7) Genially (8) Rolljak (9) Prezi (10) Google docs

4	4th grade primary school, English (21 ss., included 1 with intellectual and motor disability). Online lesson Target: all learners	(1) Development of thematic knowledge (2) Enable student with disabilities to revise content and make memorizing easier	(1) Lecture recording – video lesson (2) Independent work (review – watch and listen – a PowerPoint video in their own time, at their own pace, as often as they want; answer questions, complete exercises according to their needs and pace that suits them)	(1) PowerPoint (2) digital textbook (3) FreeCam (4) LearningApps (5) Teaching platform eSkola.ba: including teaching videos, exercises, and quiz with prompt feedback
5	5th grade upper primary school, Religion (18 ss., included 1 with multiple- and severe disabilities). Face-to-face lesson Target: all learners	(1) Development of thematic knowledge (2) Promote students' critical thinking creativity, digital competence (3) Improving students' relationships	(1) Frontal lesson (2) Cooperative learning in heterogeneous groups (grouping according to different gender and achievement) (3) Individual work (4) Homework (5) Field trip after the lesson – recognize and express the knowledge gained during the lesson	(1) Power Point (2) YouTube (3) StoryJumper (4) Boardmaker7

Results

Learning objectives in the competence areas

All lessons referred to the learning pillar "learning to know" (learning to learn) (Delores, 1996). Particularly in two lessons, it was evident that the aim was that students learn to understand the world around them, as this description illustrates: "The purpose of the practice is for the students, based on the acquired theoretical knowledge about the economy of Bosnia and Herzegovina, to obtain the initial competencies for applying them in practice in terms of developing mini entrepreneurship" (example 3, see Table 1).

All lessons focused on the learning pillar "learning to do" as well (Delores, 1996). The knowledge already acquired is to be applied, improved through practice, and demonstrated through self-created products. In line with this, three teachers emphasized creating digital products. These teachers (example 1, 2, 3, and 5) listed acquiring digital competences among the learning objectives. During the lesson, students were supposed to develop a range of digital competences while planning and implementing a project (e.g., creating a presentation, recording, comic; recording and editing of a short animation or video). Within these lessons, "learning to do" also involved working in pairs, small groups, and building common values. Students worked collaboratively on different projects (e.g., presentations).

Two lessons referred to the learning objective "learning to understand" (Schratz & Weiser, 2002). To achieve that objective, teachers encouraged students' desires to discover and learn by providing a choice. Students were able to choose different tasks corresponding with their learning pace and preferred learning paths. In one lesson, for example, students could watch a video multiple times and work according the pace that suited them.

Differentiation

All five teachers recognized the heterogenous learning requirements of their students and took them into account during lesson planning. Using digital technology to achieve learning objectives was emphasized as an important differentiation tool. The five teachers differentiated their lesson by adjusting the content, process, and product (Tomlinson & Strickland, 2005).

Content differentiation

Depending on the disability type, differentiated learning objectives and activities were set for students with disabilities in three lessons. The idea, as one teacher stated, was to "break down the tasks into parts that he can understand" (example 2). The teachers stated that they reduced the amount of new information or, in general, the difficulty levels for the students with disabilities according to their IEP. However, these differentiated learning objectives were not specifically stated or described.

Process differentiation

All teachers adjusted their instruction by implementing different teaching methods. They included frontal teaching, small group work, and independent learning. All of these methods were accompanied by the possibility to listen or read the delivered content and task instruction (i.e., written directions; work sheets that could be printed or watched online with audio). In two lessons (the ones conducted online), students could watch and listen to videos as many times as they wanted since the "materials used in the lesson, as well as additional resources for better understanding of the topic were added to Office 365 for independent use" (e.g., PowerPoint presentations and short video lectures from YouTube). Digital technology played an important part here. Digital technology enabled an alternative for reading. According to one teacher: "Such an approach is favorable for all students as they can follow up the story in their textbooks while listening, thus ensuring better understanding. It is also suitable for visually impaired students, students with Dyslexia, and those who have difficulty reading and understanding" (example 1). A fourth-grade teacher stressed that:

> The advantage in having the video lessons was that the students had access to them at the time that suited them the best. They watched and listened to the lessons as many times as they wanted. They were offered the correct pronunciation of the vocabulary, and they could acquire it without the fear

> of making mistakes. The practice was engaging and interesting because it was like the games they play on the computer. They learned through play.

Product differentiation

In two lessons, students could create different products to demonstrate what they learned. Depending on the lesson, students were asked to choose an activity they felt comfortable doing or were interested in. As one teacher stated: "Students were offered various ways of portraying the topic and allowed to choose a way to express their knowledge according to their interests and abilities" (example 1). Another teacher provided the students with different options: "Students decide on the form of expression for their ideas. They can choose to create a cartoon, an e-book, or a presentation" (example 2).

Tool Accessibility

Four teachers said that they chose the particular digital technology due to its accessibility features. They chose accessible digital technology to implement their lesson. One teacher said:

> By using Storyjumper and Boardmaker7, I managed to cater for the students with disability needs. These tools enabled the creation of a multimedia presentation containing text with privacy examples and an audio story for a critical thinking exercise. Considering there are students with an IEP and also those with difficulties in reading and understanding, this approach was accommodating for everyone (example 1).

In the case of a lesson that was implemented online during the COVID lockdown, the teacher combined the digital technology with students' assistive technology when necessary: "During the project, the boy with a disability used one of the specialized tools for visually impaired people" (example 3).

SAMR Modell & 4Cs

When analyzing the examples according to the SAMR model (Puentedura, 2013), three stages were identified. The fourth-grade English lesson enabled a redefinition of the learning task, which would have not been possible in the same way without the digital technology and can therefore be labeled at the "redefinition" stage. According to the teacher:

> Students also had time for independent work. They could see the solutions on the screen after a few minutes and compare their answers to the correct ones. The students did not have a time limit for completing the exercises, they could stop the video, and work according to their capabilities and the pace that suited them (example 4).

In this way, the recorded video lesson, which students could access at any time and throughout the year, enabled students to learn without time pressure and without the fear of making mistakes.

Four lessons can be identified at the second stage (augmentation) of the SAMR model. While digital technology directly was used instead of a more traditional teaching tool or method, it also added other aspects to the learning process beyond convenience. For example, teachers used electronic or web-based versions of the presented content instead of a hard copy, which gave students a clearer understanding of a complex topic. Students also used PowerPoint or Prezi to present information, which, according to the teachers, engaged them more than traditional methods. Students followed an online map of Bosnia and Hercegovina with different activities as well. The digital worksheets also provided different possibilities. As one teacher stated:

> Worksheets can be interactive and used on the PC or easily transformed to printed versions. Students with disabilities benefit as the content can be listened to and the materials can be forwarded to the parents/assistants if needed. The whole class also benefitted since creative, interesting materials were produced to achieve the learning goals. The time needed for special attention and work with pupils with disabilities is shortened or not necessary at all (example 1).

In general, all teachers stressed the importance of digital technology to enhance students' learning experience. As one teacher stated:

> Using digital tools in teaching and while learning math is really effective. The students are more motivated to learn, they have creative solutions, cooperate with their peers, exchange ideas, and present their work. By doing so, they strengthen their skills (example 2).

When analyzing the examples regarding the 4Cs (P21, 2022), all 4Cs (communication, critical thinking, collaboration, and creativity) were mentioned by the teachers. Collaboration was the most frequently mentioned of the four competence areas followed by creativity, critical thinking, and communication. The development of these competencies was seen as a result of the methodical design of the lessons. For example, "collaboration" was encouraged through working in small groups, and "creativity" was supported by the possibility to discover learning and create products using digital technology, "critical thinking" was encouraged by engaging with a particular problem.

Conclusion

In the lessons where digital tools were used effectively, teachers pointed out that students enjoyed using them and seemed to be more motivated to learn. Teachers also perceived content acquisition to be easier for the students as well as an increase in classroom participation. Moreover, teachers could choose from different activities offered as open educational resources and also decrease the time needed for resource preparation. Although teachers were not trained during their teacher training on how to integrate digital technology in their classrooms and how to cater for the needs of students with disabilities in digital education, they were able to differentiate their lessons and offer a variety of learn-

ing opportunities for students with SEN. They also selected the used digital technology in line with the lesson goal and students' needs.

Inclusive education and digital education, however, are processes that are still being developed in BiH. Currently, international organizations – UNICEF in the case of the schools that participated in the DigIn project – are the ones developing initiatives to improve the education sector and "importing" inclusion solutions into the country from NGOs and more developed European neighbors, a phenomenon that has been noticed in other studies as well (Tsokova & Becirevic, 2009). This certainly has benefits for the schools lucky enough to be involved, particularly when it comes to funding and expertise. It also demonstrates that when the required infrastructure and training is available, innovative teaching practices can develop. But it also means only certain schools in certain geographic areas (i.e., the ones that are chosen to participate) are included, which explains why some lesson plans that were analyzed were very well equipped with digital tools and technology while others were not.

References

Beljanski, M. & Bukvić, E. D. (2020). Comparative overview of the presence of intercultural education of teacher trainees in Serbia and Bosnia and Herzegovina. *Journal of Ethnic and Cultural Studies,* 7(3), 1–16.

Biscevic, I., Zecic, S., Mujkanovic, E., Mujkanovic, E. & Memisevic, H. (2017). Obstacles to inclusion-perceptions of teachers from Bosnia and Herzegovina. *Specialusis ugdymas*, *1*(36), 49–76.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within.* UNESCO Publishing.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research.* Sage.

ITU & UNICEF (2021). *Connectivity in education: Status and recent developments in non-European Union countries.* https://www.unicef.org/eca/media/18241/file/Connectivity%20in%20education:%20Status%20and%20recent%20developments%20in%20nine%20non-European%20Union%20countries.pdf

ETF (2020a). *Bosnia and Herzegovina. Education, training and employment developments 2020.* https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Country%20Fiche%202020%20Bosnia%20and%20Herzegovina%20Education%20Training%20and%20Employment%20Developments_0.pdf

ETF (2020b). *Digital skills and online learning in Bosnia and Herzegovina.* https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-06/digital_factsheet_bosnia_and_herzegovina_0.pdf

Memisevic, H. & Hadzic, S. (2013). Speech and language disorders in children with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *Disability, CBR & Inclusive Development,* 24*(2),* 92–99.

Partnership for 21st Century Skills (P21) (2002). *Connecting the 4 Cs of 21st Century Education (With a 5th C!). Power School.* https://www.powerschool.com/blog/connecting-the-4-c-s-of-21st-century-education-with-a-5th-c/

Pasalic-Kreso, A. (2002). Education in Bosnia and Herzegovina: Minority inclusion and majority rules: The system of education in BiH as a paradigm of political violence on education. *Current Issues in Comparative Education*, 2 *(1),* 6–13.

Puentedura, R. R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation [Web log post]. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html

Risher, M. N. & Kabil, S. (2010). *Child-friendly schools in Bosnia and Herzegovina: A Case Study.* UNICEF.

Schratz, M. & Weiser, B. (2004). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *Journal für Schulentwicklung 4*, 36–47.

Somun Krupalija, L. (2017). *Children with Disabilities in Bosnia and Herzegovina: I Don't Think I Am Different*. World Vision Bosnia and Herzegovina.

Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. ASCD

Tsokova, D. & Becirevic, M. (2009). Inclusive education in Bulgaria and Bosnia and Herzegovina: policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, *24*(4), 393–406.

United Nations in Bosnia and Herzegovina (2021). *Reimagining Education for Marginalised Girls and Boys during and post COVID-19 in Bosnia and Herzegovina*. https://bosniaherzegovina.un.org/en/115640-reimagining-education-marginalised-girls-and-boys-during-and-post-covid-19-bosnia-and

Inclusive Digital Education: The Case of Italy

On the Use of Digital Technologies to Foster Inclusion in Italian Classrooms

Anna Frizzarin, Rosa Bellacicco & Heidrun Demo[1]

Abstract

Notwithstanding Italy's longstanding tradition of inclusive school policies and structures, and the efforts and investments made in the last years to boost schools' digital transformation, much remains to be done for an effective systematization of a digital inclusive education in the country. The current chapter reports the analysis of five good practice examples, collected in Italy, in the context of the Erasmus+ project DigIn, regarding the use of digital technology to foster inclusive processes in class (i. e., to enhance learning and participation of students with and without Special Educational Needs). The results of the study aim to outline promising strategies and identify areas of possible intervention to build digital learning environments capable of welcoming every student.

1 The chapter is the result of the work of all the authors. As far as the drafting is concerned, Anna Frizzarin and Rosa Bellacicco share responsibility for the paragraph "Inclusive Digital Education in Italian Classrooms." Anna Frizzarin also bears responsibility for the abstract and the paragraphs "Digital education in Italy" and "Conclusion & Outlook." Heidrun Demo is responsible for the paragraph "The Italian School System and Inclusive Education" and for the overall revision of the text.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 294–304
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_21

The Italian school system and inclusive education

In Italy, there are 10 years of compulsory education (usually from age six to 16), which consists of primary and lower secondary education and the first two years of upper secondary school. Since the 1970s, all students between the ages of six and 14 attend one mainstream school, regardless of their (dis)abilities or other individual or socio-economic characteristics. Before and after that age, the educational career of children and students is not unified as pre-primary education is not compulsory. Moreover, at the upper secondary level, students can choose between vocational schools, technical institutes, and lyceums. Nevertheless, nobody can be excluded from either kindergartens or upper secondary schools because of individual characteristics, social backgrounds, or learning results. From this point of view, the Italian school system can be described as egalitarian, with a fully inclusive structure.

To support students with Special Educational Needs (SEN) – and more specifically, students with disabilities (Category A), students with learning disabilities (Category B), and students with socio-economic, linguistic and cultural disadvantages (Category C) – the school legislation assures specific measures and resources (Law 104/1992; Law 170/2010; Ministerial Directive of 27 December 2012; and Ministerial Circular no. 8 of 6 March 2013). Students with physical, intellectual, or sensory disabilities are enrolled in classes with their peers but follow an individual educational plan (IEP) with differentiated learning goals (if necessary) and differentiated teaching/learning methods. In classes attended by students with disabilities, a support teacher works alongside the subject-teachers for some hours. Although learning goals remain the same for all and no extra personnel resources are foreseen, students with learning disabilities, such as dyslexia or dyscalculia, and students with social disadvantages have also the right to learn according to an IEP with differentiated teaching/learning methods. Finally, specific guidelines for the so-called "foreign students" (i. e., students with different linguistic backgrounds and citizenship) state their right to get support in learning the language used at school.

Research on the effectiveness of the Italian school system in terms of inclusion is still limited (Begeny & Martens, 2007; Marsili, Morganti & Signorelli, 2021; Ianes, Demo & Dell'Anna, 2020). However, based on the existing data, some general trends can be outlined. On the one hand, the actual inclusion-oriented structure of the system has led to some achievements. The school careers of people with disabilities are getting longer, a fact that is linked with higher satisfaction in the perceived quality of adult life (Ianes, Demo & Zambotti, 2014). The long experience of "Integrazione Scolastica" (*School Integration*) has also produced some benefits on teachers' attitudes, who generally recognize the value of the presence of students with disability in mainstream classes (Sharma et al., 2018; TreeLLLe Association, Caritas & Agnelli Foundation, 2011). Furthermore, the presence of students with disabilities in schools seems to have led to some positive developments for all students in terms of variety of teaching methods, which in turn are connected with

higher perceived learning results by teachers (Ianes et al., 2014). On the other hand, there are still ongoing challenges. The persistence of an individual-medical model in school legislation seems to be connected to the risk of developing exclusionary practices (Ianes et al., 2020). Moreover, existing funding strategies stress labeling and othering processes (Banks et al., forthcoming). Finally, the lack of evaluation practices undermines the process of quality improvement of inclusion (Dell'Anna, 2021).

Digital education in Italy: Specific focus on students with SEN

Digital competence is defined within the Italian education system in accordance with the *European key competence framework for lifelong learning* (Recommendation of 18th December 2006 of the European Parliament and Council), as a transversal competence that must be acquired for people to become competent and active citizens. Besides the acquisition of technical knowledge and skills, school policy documents emphasize the development of a critical attitude and greater awareness about the social and cultural effects of the use of digital technologies. This is also reflected in the *National indications for the curriculum of kindergartens and the first cycle of education* (MIUR, 2012).[2] Among the student's competences foreseen at the end of the first cycle of education (primary and lower secondary school) this document states:

> [The student] has good digital competences, uses consciously digital media to search for and analyze data and information, to distinguish reliable information from information that needs to be deepened, checked and verified, and to interact with different subjects in the world (MIUR, 2012, p. 10).

However, a more recent ministerial document on the National Curriculum pointed out the lack of a clear and detailed description of digital competence and suggested adding more precise indications about digital-related learning outcomes, evaluation criteria, etc. (MIUR, 2018). Revising the national curriculum in this direction was one of the several objectives of the *National Plan for Digital School* (PNSD; MIUR, 2015), which has been the main national strategy for digital education in schools in Italy since 2015. The PNSD was established within the Law no. 107/2015 and is still the Ministry of Education's main action for promoting school innovation and digitalization in our country. It consists of a multi-annual plan meant to concretely direct the activities of the public administration in four main areas: (1) instruments and access, (2) competences and contents, (3) teachers' and other school professionals' training, and (4) accompanying schools in the challenge of innovation. Each area has several specific objectives and is translated into concrete actions. Some of the most important are: ensuring internet access to all schools; implementing laboratorial/project-based teaching and learning through the use of digital technologies; updating the national curriculum based on the development of a common framework for

2 In Italy, digital education is included at all school levels both as compulsory "separate" subject and as cross-curricular competence (i. e., integrated into the curriculum of other subjects).

students' digital competences and media education; reinforcing pre- and in-service teacher training around teaching innovation and digital technologies; and the introduction of a "digital facilitator," a school reference person for its digitalization (MIUR, 2015).

Besides this key strategy, there are also more recent policies that have given an impulse to digital education in Italy. Law no. 92/2019, for example, (re)introduced the subject "Citizenship Education" at all school levels. Specifically, "Digital Citizenship" constitutes one of the three pillars around which the subject is based. The *Guidelines for the Teaching of Citizenship Education* (MIUR, 2020b, p. 2) defines this as "the ability of an individual to make conscious and responsible use of virtual means of communication."

During the COVID-19 pandemic, moreover, the government issued the *Guidelines for Integrated Digital Education* (MIUR, 2020a). After an initial period of generalized distance learning (all schools were closed between February and June 2020), the government adopted the *Integrated Digital Education*, a highly flexible system of blended education, which alternated between distance (digital) and classroom instruction. The guidelines were thus meant to support schools in the adoption of a plan for the implementation of blended learning. In this regard, the guidelines suggest starting by analyzing a school's demand in terms of digital infrastructure (e. g., internet connection, digital tools, etc.), and then develop a shared pedagogical and methodological framework for the design of teaching and learning in a blended format.

Against the backdrop of students with SEN experiencing acute difficulties during the period of "hard" distance learning, the guidelines call for particular attention to be paid to the "most vulnerable learners" as well as their access and participation in teaching and learning activities, both in presence and online (MIUR; 2020a). Nevertheless, it also stresses that in-person attendance should be preferred for students with disabilities/SEN, which reveals a cautious stance toward the effectiveness of digital education for those learners.

Despite this position, Italian policymakers seem to recognize the inclusive potential of the application of digital technologies in teaching and learning. Students with disabilities and SEN are specifically mentioned, for example, in the PNSD, where digital technologies – together with active teaching and learning – are identified as pivotal agents for the realization of an all-round inclusion:

> Enabling technologies and active methodologies are decisive factors in removing the obstacles to a full inclusion, including the difficulties related to disabilities, other special educational needs, or for the students who are unable to attend school normally. A broader way of reading e-inclusion in which innovative and informal environments integrate not only dedicated technologies, but also assistive solutions, benefitting everyone and facilitating relationships and processes regardless of individual characteristics (MIUR, 2015, p. 94).

Moreover, the plan also specifies students with disabilities when discussing digital learning materials and resources, emphasizing the importance of considering their effective usability for this group of learners. Nevertheless, only generally formulated indications (like the ones described above) are outlined in the text (i. e., no specific measures and actions are provided).

In this sense, much remains to be done for an effective systematization of digital inclusive education to occur. As other authors have pointed out, more evidence is needed to outline useful indications on the effectiveness of digital technologies for inclusive teaching and learning (e. g., Calvani, 2020; Morganti et al., 2016). Such evidence could inform policymakers, and policies are ultimately the main tool governments have to shape digital transformation in inclusive education (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Inclusive digital education in Italian classrooms: Analysis of lessons

In this section, we present the analysis of five lesson examples about digital technology use in class from an inclusive perspective – collected in Italy in the context of the DigIn project – to outline promising strategies/approaches for the enhancement of digital inclusive education.

Method

The five examples were collected between May and September 2022 by means of qualitative semi-structured interviews with six teachers[3] working in the Piedmont region. These teachers were selected through the authors' personal contacts and a snowball procedure. The participants were four support teachers and two class teachers (four females and two males, with an average age of 45 years). Five of them were interviewed online following a shared protocol developed by the DigIn team, which also guided the analysis of the collected experiences. The interviews were audio recorded, transcribed, and analyzed through directed qualitative content analysis (Flick, 2014). To ensure reliability, the data extracted was independently coded by the two authors. The results of the variables relevant for the analysis were summarized in a matrix and, in case of different interpretations, discussed until an agreement was reached.

Considering only the categories reported in the findings section, we highlight: (1) context of realization of the practice, (2) primary target (e. g., all the students in the class, specific pupils, etc.), (3) main objectives (e. g., subject-specific knowledge, socio-relational aspects, etc.) and goals in the competence areas (referring to the four education pillars and the competence areas important for educational quality according to Delors [1996] and

3 One interview was conducted jointly by two support teachers who implemented the practice together.

Schratz & Weiser [2004]); (4) teaching approach adopted (e. g., workstations, cooperative learning, etc.); (5) digital tool(s) used; (6) level of integration of digital tools according to the SAMR model (Puentedura, 2013); (7) benefits for students with and without disabilities/SEN; and (8) challenges encountered in the implementation of the practice. An excerpt of the result matrix is shown in Table 2 at the end of the next section.

Findings and discussion

Description, realization context, and target of the practice

The collected examples are quite different: Table 1 briefly summarizes them. They refer to actions implemented both in primary and secondary schools (see Table 2). All took place in presence and in highly heterogeneous classrooms. In four classes, there were students with specific learning disabilities, in three classes there were students with disabilities (physical and intellectual), and in two there were students with a formally recognized socio-economic, linguistic, or cultural disadvantage (SEN Category C). Despite this, four of the described interventions were directed to the whole class, which shows an inclusive orientation that goes beyond responding to individual's special needs and aims instead to activate participatory processes for all the students present in the classroom.

Table 1: Description of the collected practices

N.	Description
1	Creation of stories contextualized at the time of the Sumerians to create an illustrated comic book (printed and digital).
2	Series of strategies and methods applied and repeated over a year for the study of different civilizations (subject history), including the creation of digital maps, books, quizzes, games, etc.
3	Project aimed at constructing a LEGO® MINDSTORMS® robot to mathematically and geometrically map the cracks, damp stains, and other anomalies of the school building walls to write a technical-scientific report for the municipality.
4	Step-by-step creation of an escape room (starting from the selection of the content to the creation of the games for each room) on the topic of environmental sustainability (digital citizenship).
5	Production of a collaboratively written story and creation of a website to publish the drawings and illustration works of a student with disability for the application in a higher school for graphic designers-cartoonists.

Learning objectives and teaching method

Although very different, all of the collected practices broke down teacher-centered frontal teaching by leveraging more student-centered approaches (see Table 2), often conveyed by cooperative learning activities to be carried out in heterogeneous groups (consciously constructed by the teacher) and aimed at exploiting the activation of peer tutoring and

participatory processes to foster everyone's inclusion. In all practices, moreover, such collaborative approaches overlapped with the use of digital technologies. The results show that the parts of the activities that most directly involved the use of digital tools were carried out in groups, confirming a strong association between the two teaching strategies (like in practice no. 2 where the realization of historical digital maps, quizzes, games, etc., always occurred in groups).

Such approaches can be traced to the inclusive objectives underlying the implemented initiatives: All of them oscillate between moving students towards educational success and promoting more positive interactions among peers, with and without SEN (for a summary, see Table 2). This second aim is clearly visible in the practices that were collected (mentioned by all interviewees), pursued exactly through the use of digital technologies in cooperative learning activities.

Finally, considering the education pillars that are important for educational quality according to Delors (1996) and Schratz and Weiser (2002), all of the collected examples can be ascribed to more than one competence area. As can be deduced from the objectives described by teachers, all five actions refer to the pillar *learning to do* (and, above all, the aspect of learning to work together) and four to *learning to know* (1, 2, 3, 4; where subject/content-related learning was explicitly sought). *Learning to learn* is tackled in three (2, 3, 4; aimed at making cross-disciplinary connections and drawing theoretical inferences) and so is *learning to understand* (2, 3, 4; both in terms of understanding others and content) and *learning to be* (1, 3, 5; like in action no. 5, aimed at realizing the life project of a student with physical disability).

Digital tools and their level of integration

On the technological front, the range of digital tools employed in the five examples is very broad (see Table 2 for the full list). Among them, we can find applications and programs for common use (like PowerPoint, Google Documents, etc.) and more specific ones (like the programs used in action no. 3). Regarding their integration level in teaching and learning in accordance to the SAMR Model (Puentedura, 2013), all of the five actions can be ascribed to the *transformation* modality. This means that, in the examples presented, technology took on the role of a transformative agent and gave rise to innovative teaching activities. More specifically, the collected practices can be divided between the levels *modification* (1, 2, 5) and *redefinition* (3, 4). The former refers to those situations where the use of technology leads to a rethinking and redesigning of teaching activities (e.g., in the case of a digital tool used for collaborative writing, like in practice no. 5). The latter describes those cases where technologies enable the creation of scenarios and activities that would have otherwise been unimaginable (e.g., the creation of the games for the *escape room* in no. 4).

But the digital tools themselves are not the main focus here. Rather, we want to stress their contribution in achieving clearly designed learning objectives and goals. In the five examples collected, digital technology use was indeed always accompanied by a careful analysis of students' needs and a clear definition of learning objectives and corresponding teaching strategies. As pointed out by Vivanet (2017), it is a matter of identifying the conditions – that is, with which students, for what purposes, through which strategies, etc. – under which digital resources lend themselves to foster learning and participation processes. It is not the "effectiveness of technologies" per se that is the point but rather the "effectiveness of the *uses* of technologies" (Vivanet, 2017, p. 87).

Benefits and challenges

In terms of the benefits produced, all of the collected practices resulted in the construction of more accessible and inclusive environments, with positive repercussions on students with SEN. The use of digital technologies enabled two processes. First, it let teachers meet students' individual needs in terms of access to learning contents and activities (like in the case of text-to-speech functions for students with learning disabilities). Second, it also helped foster participatory processes that valued the contribution of each single student by enabling the differentiation of personal tasks and roles within common activities and learning objectives. Specifically, using technologies in group work seems to have brought particular benefits. All of the teachers involved reported active participation on the part of students. They also reported that all learning goals were achieved, and they observed a general improvement in peer relations. In terms of learning outcomes, these results are in line with other studies that show digital technologies are more effective when used collaboratively and with an augmentative (rather than substitutive) function (Hattie, 2009; Higgins et al., 2016).

Finally, regarding the difficulties encountered in the implementation of the five practices, some recurring elements stand out from the analysis. These revolve largely around organizing activites despite school space and time constraints as well as the resistance by colleagues to dedicate part of their lesson hours to these activities (4/5 practices). To a lesser extent, adequate technological infrastructures and teachers' digital competences also emerged as challenging issues. These outcomes reaffirm the need for the development, in the school community, of a widespread inclusive digital culture and expertise (MIUR, 2015) aimed at promoting the integration of (digital) interventions at different levels, including teaching and learning in relation to students' special needs, classroom methodology, and organizational and structural aspects of the school (Cottini, 2020).

Table 2: Analysis matrix of categories no. 1, 2, 3, 4, 5

N	Context & target	Objectives	Teaching method	Digital tool(s)
1	4th grade primary school (20 students, included 1 with intellectual disability and 4 with SLDs) Target: all learners	(1) Strengthening students' relationships (2) Fostering the development of social skills of the student with cognitive disability (3) Enhancing written production	(1) Circle time (2) Cooperative learning in heterogeneous groups for the creation of the stories	(1) *Storyboard that* (2) *PowerPoint*
2	5th grade primary school (19 students, included 3 with SLDs and many foreign students) in a highly multiethnical context. Target: all learners	(1) Supporting students' learning (2) Promoting students' motivation	(1) Frontal lesson (2) Individual work on the textbook (3) Cooperative learning in heterogeneous groups (creation of digital maps, games, books and quizzes)	(1) *Wordwall* (2) *Worksheet* (3) *Learning apps* (4) *Educaplay* (5) *Mentimeter* (6) *Genially* (7) *Book Creator* (8) *Timeline*
3	5th grade primary school and 3rd grade lower secondary school (60 students, including many students with SLDs and many foreign students) Target: all learners	(1) Enhancing students' mathematical skills (2) Drawing theoretical and cross-disciplinary inferences (3) Strengthening students' relationships and collaborative skills	(1) Cooperative learning in heterogeneous groups (clear roles assigned) (2) Peer tutoring between older and younger students (3) Workstations (4) Circle time at the end of each task	(1) *Autodraw* (2) *Cabriexpress* (3) *Vex code vr* (4) *ImageMeter* (5) Text editors (6) *Google Workspace* (7) *Vocaroo* and *Audacity*
4	1st grade lower secondary school (22 students, including 1 with a disability, 3 with SLDs, and 1 foreign student) Target: all learners	(1) Developing the ability of the student with disabilities to work in group and take responsibility (2) Developing collaboration among students (3) Deepening the topic of digital citizenship	(1) Preliminary frontal lesson on the use of web resources (2) Cooperative learning with heterogeneous groups (research work; writing stories and creation of games for the single rooms)	(1) *ChatterPix* (2) *Google Classroom* (3) *Google Documents* (4) *LearningApps* (5) *Toontastic* (6) *Wordwall* (7) *ThingLink*:
5	4th grade upper secondary school (22 students, including 1 with a physical disability and 1 with a socio-cultural disadvantage) Target: student with physical disability (but involved the whole class)	(1) Supporting the student with physical disabilities in her adult life project (2) Improving students' relationships	(1) Presentation by the student with disability of her draft of the story (2) Brainstorming on how to continue the story (3) Cooperative learning (collaborative writing in groups) (4) Collective creation of the website	(1) *Power Point* (2) *Google Sites* (3) *Google Drive* (4) Text editors

Conclusion

Digital technologies have entered inclusive discourse in their role of "access equalizer" and as a sometimes-indispensable requirement for students with SEN to be able to participate in school life. However, their inclusive potential does not end in their compensatory function. Digital tools can indeed become a valuable resource to foster everyone's inclusion and success when they are used to address the plurality of interests, strengths, needs, and styles of all students (Cottini, 2020). This relates to the opportunities they provide in terms of personalizing and differentiating teaching and learning, while allowing each student to actively participate according to his/her abilities and resources in class activities. All of this is reflected in the findings discussed above. Moreover, the results of our study seem to suggest that digital tools are particularly effective when applied to cooperative learning.

We are aware that, from an evidence-based perspective, good practices constitute the least solid data to draw recommendations from (Perkins, 2010). However, our aim was not to provide practices of proven efficacy, but rather to offer a range of possible strategies to be evaluated by teachers for the application in their specific context. In this sense, the outcomes of the study constitute a starting point for outlining the possible contribution of digital technologies for inclusive teaching and learning with a view of meeting not only the specific needs of learners with disabilities/SEN, but to also respond to the vast heterogeneity present in each classroom and, therefore, to build learning environments capable of welcoming everyone.

References

Banks, J., Cappello, S., Demo, H., Hausstätter, R. & Seitz, S. (forthcoming). Funding models of inclusion in an international perspective. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Eds.), *International perspectives on inclusion: In the light of educational justice*. Barbara Budrich.

Begeny, J. C. & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial & Special Education, 28*(2), 80–94.

Calvani, A. (Ed.) (2020). *Tecnologie per l'inclusione: quando e come avvalersene*. Carocci Editore.

Cottini, L. (2020). Prefazione. In A. Calvani (ed.), *Tecnologie per l'inclusione: quando e come avvalersene* (pp. 9–20). Carocci Editore.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo: Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-)miglioramento*. FrancoAngeli.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Inclusive Digital Education*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Digital_Education.pdf

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research.* Sage.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Higgins, S. et al. (2016). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. Education Endowment Foundation.

Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects, 49*(3–4), 249–263.
Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education, 18*(6), 626–653.
Marsili, F., Morganti, A. & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers, 9*(2), 1241–1263.
MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/
MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/
MIUR (2020a). *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata*. https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicate-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata
MIUR (2020b). *Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306
Morganti, A., Pascoletti, S. & Signorelli, A. (2016). Per un'educazione inclusiva: la sfida innovativa delle tecnologie per l'educazione socio-emotiva. *Form@re, 16*(3), 52–66.
Perkins D. (2010), Fidelity–adaptation and sustainability, presentation "The 'why and the what'", organized by the Centre for Effective Services, Dublin, Cork and Galway.
Puentedura, R. R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation [Web log post]. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html
Vivanet, G. (2017). Tecnologie per apprendere. Quando e come utilizzarle. In G. Boniauti et al. (ed.), *Le tecnologie educative* (pp. 81–123). Carocci Editore.
Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 437–446.
Schratz, M. & Weiser, B. (2004). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *Journal für Schulentwicklung, 4*, 36–47.
TreeLLLe Association, Caritas & Agnelli Foundation (2013). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Erickson.

Inclusive Digital Education: The Case of North Macedonia

Milica Timchevska & Rozita Petrinska Labudovikj

Abstract

This contribution explores the current inclusive efforts of students with disabilities in the primary and secondary school systems in North Macedonia and how digital technology is being used in education to foster inclusion processes. It shows that the government has actively tried to implement legislation procedures to institutionalize inclusion. It also reveals that teachers could benefit from practical training and further professional development in this field. Within the DigIn project, several tools have been developed to guide the educators and assist them in their daily work in inclusive classrooms. In order to develop the Best-Practice-Example Toolkit, teachers from Skopje and Kumanovo were asked to provide examples of lessons in which digital technology was used to teach students with and without disabilities together.

Although inclusive education is relatively new in North Macedonia and it is still work in progress, this contribution shows that mainstream teachers are collaborating with special educators in their schools and are willing to bring about important changes. The examples of digital technology used to enhance the skills and help students with disabilities achieve the learning objectives are in line with the processes of setting differentiated and individualized goals, so as to make both learning and knowledge acquisition an immediate and individually tailored learning experience.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 305–314
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_22

The school system and inclusive education in North Macedonia

Elementary and secondary education in North Macedonia

In North Macedonia (NMK), everyone has the right to education, and education should be accessible to everyone under equal conditions. The education system consists of preschool, elementary, secondary, and higher education. Elementary and secondary education are compulsory and free. Elementary education (encompassing primary and lower secondary schools) lasts nine years and is organized in nine grades for students aged six to 15. Secondary education lasts for four or three years, depending on the chosen education type. Students can either attend general secondary education (Gymnasium), which lasts four years, or vocational education, which lasts either three (vocational education for professions) or four years (vocational technical education). Within the vocational schools, there is also a possibility for a two-year education track preparing students for different professions. Secondary education is attended by students aged between 15 and 19, depending on the selected stream. Currently, there are 365 primary and 109 secondary schools registered in North Macedonia (Ministry of Education and Science, 2023). According to the State Statistical Office of the Republic of North Macedonia (2022), 186,649 students were enrolled in mainstream elementary education during the school year 2021/2022 and 71,018 students at mainstream secondary education.

Inclusive education in North Macedonia

Inclusive education has received more attention over the past several years. Recently, NMK has started to reform its disability assessment model to align it with Goal 4 of the UN 2030 Agenda for Sustainable Development and the UN's Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2018). As a part of this reform process, a new Law on Primary Education was enacted in 2019. This legislation sets the framework for the inclusion of students with disabilities in mainstream primary schools and has several tenants.

First, it stipulates that elementary education needs to be organized in a way that enables inclusive education for all students. Inclusive education is defined as a process that considers individual needs for students' development, which enables equal opportunities for development and quality education as some of the basic human rights. To enable inclusion, it requires reasonable adjustment of the infrastructure be made, individualized support be developed, and individualized education plans (IEP) be enacted. Students with disabilities should also have access to the physical environment, modes of transportation, information and communication (technologies), and systems on an equal basis as other students.

Second, the law foresees a two-team approach to how inclusive teams and support for students with disabilities in mainstream schools should work. A School Inclusive Team

is set up by a school principal and consists of seven members: one school pedagogue/psychologist/social worker, two teachers, two parents/guardians, one special education teacher, and one principal. This team is responsible for implementing inclusive policies and practices at the school level. An Inclusive Team for a Student is formed for a student with an IEP or modified curriculum. The team is responsible for implementing support measures recommended upon student's functional assessment. Members of this team are the student's teachers, parent/guardian, school pedagogue/psychologist/social worker, and special education teacher.

Third, another aspect of the law explains how primary schools with a resource center are supposed to function, which were previously special education schools. Mainstream schools with inclusive settings can leverage these particular schools' resources, and these schools function as professional support networks for students with disabilities, their parents, and school staff. Schools with special education classes need to have a support center for students with disabilities. These support centers provide expert support to students, teachers, other school experts, the students' parents, and to the inclusive teams. The law even regulates the support for students with disabilities. Primary schools are obliged to provide an educational assistant, a personal assistant, expert support from the support center, an inclusive team, and appropriate assistive technology in accordance with the IEP. In January 2023, the Rulebook on Functional Assessment of Children and Youth with Disabilities was developed to help with these issues (Ministry of Labour and Social Policy, 2023).

These new legal developments notwithstanding, actually implementing inclusion in the manner envisioned by the government has been challenging. Most mainstream schools are largely unprepared for inclusion, both in terms of staff (lack of proper and practical skills, knowledge, and employees) and in terms of equipment and infrastructure. The COVID-19 pandemic added to these challenges: teachers taught mostly from home without prior training in how to prepare for digital teaching. Schools relied largely on teachers attending webinars on their own initiative. This led to younger and/or more ambitious teachers getting additional training on their own, and less motivated, technically unskilled, and/or older teachers – who found attending webinars and training programs difficult, primarily due to language barriers – not getting this training. This negatively influenced the teachers' self-confidence and motivation.

Skills for how to teach students with disabilities in a digital environment were also missing. The needs of this particular student group have been overlooked. Students with disabilities have often been neglected and cooperation with their parents has often been limited and sporadic, not because of the teachers' unwillingness, but as a result of lack of skills and poor organization. Implementing inclusion in this context has largely been unsuccessful.

Digital education in North Macedonia

Although NMK does not have a strict definition of the concept of "digital education," several strategic documents do address it. Some of them, such as the Strategy for Education 2018–2025 and Action Plan 2018 (Ministry of Education and Science, 2018), provide a broader education strategy. The goals are to intensify the application of digital technology use in education by establishing an e-platform, a learning management system (LMS), and continuous professional development of staff, building a system for recovery of computer equipment, and providing conditions for efficient maintenance of computer equipment and computer networks. Digital technology use and digital literacy are also priorities. Establishing a unified e-platform for teaching, learning, and methodological resources is a sub-priority. The aim of this platform for the elementary education sector is to set up a flexible system of distance education that is easy to use, adaptable to individual needs, and usable for learning in school.

Several indicators are set for the achievement monitoring of these priorities, such as:

- Approved standards for digital technology use at all education levels.
- Necessary ICT equipment provided to at least 50 % of the public educational institutions.
- Staff from the equipped institutions trained on digital technology use in the education process.
- Fully operational e-platform with up-to-date teaching and learning resources available to staff at all educational levels.

In NMK, digital competencies, according to the program documents, have been acquired through a school subject and as an interdisciplinary goal in all levels of education. Digital competences are described in the "National Standards for Achievements of Students at the End of Primary Education" as:

> These competencies include the use of ICT for access to information, efficient and effective use in problem solving, sharing of ideas, communication and collaboration in and out of school, creation of digital content, and ethical and safe use of digital technology in everyday life. (Ministry of Education and Science & Bureau of Education Development, 2021, p. 14).

This document also defines what digital competences students are supposed to develop by the end of primary education through a compulsory subject (Technical Education and Informatics) and electives (for example, Programming). Students should also use digital technology in the rest of their compulsory subjects such as languages, math, and natural science.

The "Concept Note on Primary Education", a document which was adopted in 2021 and will be implemented in the next six years, determines the following key areas of action in the elementary education sector: mastering basic skills (i. e., mathematics, language literacy) and digital competencies. Digital competence, technology, and entrepreneurship are listed as national standards to promote students' active participation in a technologically sophisticated modern society.

COVID-19 demonstrated the need for immediate, practical skills for online teaching and for teaching in an inclusive environment. Constant professional development of the school staff and adaptation of instructional and management skills to the possibilities of digitalization have become indispensable. It also brought to the surface the need for developing a national LMS, which would provide a solid basis for introducing, conducting, and upgrading distance learning. As for tackling the needs of students with disabilities, it has become clear that in order to achieve the desired outcomes, there is a serious need for a multilateral approach toward creating an IEP, assistance from another professional in the classroom as well as constant cooperation with and active involvement of parents, both in creating and conducting the educational process. The pandemic has also emphasized the need for multi-institutional cooperation and efficient networking in placing students with various disabilities in mainstream schools. Progress has been made in this direction, but the administrational and time-consuming procedures ahead of being appointed an assistant or being categorized for SEN are still aspects where improvement is needed.

Inclusive digital education in North Macedonian classrooms: Analysis of lessons

Method

The lesson setting

All lessons took place in a face-to-face inclusive classroom setting in primary schools (1st, 2nd and 8th grades). All examples come from teachers who have been working in a class with between 18 and 30 students where there is at least one student with a disability. The disability type referred to various expressions of autism spectrum disorder, attention deficit disorder, learning disabilities, cognitive disabilities, and epilepsy with severe intermittent mental absences. Three out of five teachers had assistance from either an educational assistant or a special education teacher during the described lesson. The lessons were in Mathematics (identifying numbers from 1 to 20, addition and subtraction to 20), English (prepositions and adverbs of place, spatial orientation and giving directions), Physics (influence of forces on motion), and Natural Sciences (origin, properties, and application of materials; senses and stimuli).

Participants

The lessons were collected from five female primary school teachers teaching in inclusive settings in three primary schools. Three examples were collected from one school in Kumanovo and one respectively from the other two schools in Skopje. As in the other case studies we have used purposive sampling and selected participants according to the same criteria.

Data collection procedure

Most schools had serious issues with online teaching due to a lack of proper infrastructure and equipment, which resulted in teachers teaching from home and having to use their own technical equipment. This led to a low response from NMK teachers, which made data collection challenging. In the DigIn partner school (Hristijan Karposh), 65 teachers were informed about this during a meeting at the beginning of May, 2022 and via email. Next, 14 emails with similar information were sent to 14 primary schools in Kumanovo and Skopje, first to those who took part in the SELFIE study, and later in May, 2022 to others. The response from teachers has been notably modest and low. We have received eight lesson examples. The ones that fulfilled the template according to the guidelines were chosen for the analysis.

Findings

Learning objectives in the competence areas

The five examples demonstrate clear learning objectives, generally related to identification and practical application of both already and newly acquired knowledge. Even though acquisition of target knowledge is predominant in the learning objectives, the four pillars of learning according to Delors (1996) can also be identified. “Learning to know” (learning to learn), the first and most prevalent pillar, can be identified in the aim to develop and further promote students’ abilities to identify, name, apply, compare, and analyze knowledge, laws, principles and processes, and acquire specific skills such as: addition, subtraction, spatial orientation, and digital technology use. All five examples apply group work at some stage, which implies that “learning to do” is a component which is an integral part of the overall learning process. This was, however, not stated as an explicit learning objective in all the examples, even though all examples justified application of group work as an effective teaching strategy. According to the statements in the examples, group work contributes to a faster, easier, and more appealing process of knowledge acquisition. It also promotes mutual cooperation, facilitates communication, and ensures a positively competitive atmosphere. These components are closely connected to the remaining two pillars, “learning to live together” and “learning to be” since the lessons set objectives including activities to promote mutual understanding and support, acceptance of differences and interdependence, and respect for everyone’s unique potential.

In only one of the collected examples, the teachers include digital competences in the lesson goals, even though digital competences are not formally included into the primary school curricula in NMK. In this case, the teachers stated "understanding and accepting digital literacy as necessary for functioning in everyday life", since "it facilitates learning, life and work, contributes to the expansion of communication, creativity and innovation, offers various opportunities for entertainment". In the same example, the teachers have also included collaboration through digital technologies as another lesson goal.

Didactic Adaptivity

All student groups consisted of students with various learning abilities; thus, differentiation of tasks and learning objectives is present in all five examples. The examples point out that individual objectives are set for the student with disability at the beginning of each school year. In addition to the IEP in each lesson description, active use of digital technology in achieving the learning objectives was emphasized as an important differentiation tool. The five teachers differentiated their lesson by adjusting the content, process, and product, whereby content and product differentiation were described in more depth.

Content differentiation

Differentiated learning objectives and activities were set for each student with disability. Audio, visual, and kinesthetic aids were used in order to achieve the learning objectives and facilitate the processes of learning, understanding, knowledge acquisition, and retention. Teachers made efforts to make instructions as simple and straightforward as possible, both on screen and in written documents. All five tried to visually present (or inspire students to do so on their own) targeted lesson content, which, according to the statements made in their examples, led to more effective, faster, and more positive learning outcomes for all students, not only for students with disabilities.

Process differentiation

Visual support proved to be particularly successful in the learning process for students with learning disabilities. Each step of the implemented activities was visually supported by all teachers. According to the teachers, this let the students understand the content and activities easier. One teacher stated that visual representation of results let students express their conclusions faster and more easily. Digital technology use enabled an alternative for speech expression. It also contributed to increasing all students' curiosity, which is the principal driving force for learning something new when facing challenges. One teacher pointed out that digital technology use has contributed to students being able to solve mathematical problems more easily and confidently. In addition, students were exposed to learning while having fun, supporting, and cooperating with each other to come to a solution of a math problem. Due to the process differentiation with digital technology, teachers concluded that students' social communication skills increased, evident in

both the teacher-student and student-student interactions. Students' general motivation and interest in digital technology use also increased. Independent learning, group work, and cooperative learning were also applied at various stages during the lessons.

Product differentiation

Students had the chance to use different products to demonstrate what they learned. Depending on the lesson, students were asked to create a video, choose an activity they felt comfortable doing, or to collect and interpret data from simple calculations.

Tool accessibility

All digital technology used was easily accessible. Depending on the student's disability, timed responses were avoided, and the student was allowed enough time to respond, or, in another case, to make as many alterations to the final version of the video as possible. Keyboard access was provided to all toolbars and menus. Voice-over, easy-to-read texts, and font enlargements were used in order to facilitate identifying mistakes in a text written in a foreign language. Both visual and audio support were used to help students construct sentences. Visual representation of different data contributed to an easier drawing of conclusions regarding a law in physics. Using digital tools that aligned with the students' particular needs helped increase their confidence and progress in communication with other students.

SAMR-Modell & 4Cs

Regarding the level of technology integration according to the SAMR model, the examples are at the "substitution" stage. The examples demonstrate that "[...] technology is directly substituted for a more traditional teaching tool or method. It is a simple, bare-bones, direct replacement" (PowerSchool, 2021, para. 5). Substitution, being at the bottom of the stages in this model, does not imply that technology is used at its simplest form, but rather that it was the best choice at a particular moment for achieving a set learning objective, regardless of the student's (dis)abilities. During an English lesson, for example, Flipgrid proved to be an excellent video platform to stimulate discussion. It was used as a substitution for oral/PowerPoint presentations as well as a replacement for uncomfortable public speaking tasks. It enabled new ways of learning and interaction and prompted students' speaking skills.

As for the 4Cs, the examples show ample evidence of creativity, communication, and collaboration, but the promotion of critical thinking was lacking. Out of the four 21st-century competencies, collaboration and communication were the most prevalent. Student creativity was encouraged through activities where teachers asked students to think outside the box. Teachers tried to create and maintain flexible learning environments and, at the same time, provide guidance to students searching for alternative solutions to prob-

lems and challenges. Using digital technology helped teachers promote these competencies. For instance, Flipgrid was used to promote students' presentation and speaking skills as well as their self-confidence, creativity, and active participation. C Board was used to facilitate pronunciation, sentence formation, and communication in general, and to further develop students' critical thinking and digital competences.

Conclusion

Both the outbreak of the COVID-19 pandemic and the lack of proper professional training of the teaching staff regarding online teaching and learning have left their mark on the NMK educational system. Most schools had serious issues with online teaching because, until the pandemic, most schools and teachers had no (or very limited) experience with digital technology use. For the teachers that did so, they gained their knowledge about digital technology through individual research, networking, sharing experiences with colleagues, and during webinars. However, it has largely been done at the individual-teacher level. This general lack of training could be the reason that the lesson examples examined in this chapter focused solely on specific knowledge acquisition. Developing students' critical skills through digital technology use is a more advanced step, and it is an area that could benefit from further improvement in the future.

On a more general level, it is clear that the infrastructure of schools needs to be modernized to enable a more effective process of digital education. Schools, moreover, need to design and implement their own digital strategies and actively work on promoting and upgrading digital competences of teachers and students.

When it comes to inclusion in the digital environment, success in NMK has been limited. The overall situation has seriously affected teachers' self-confidence and willingness to share their practice in the fields of inclusive digital education. There is a major need for continuous professional development and practical training of NMK teachers in the field of inclusive digital education. To put it simply: Teachers need to have access to effective professional development and training courses for how to use digital technologies in an inclusive way. This chapter can hopefully point the way forward in this regard.

References

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

PowerSchool (2021, April 13). *SAMR Model: A Practical Guide for K-12 Classroom Technology Integration. PowerSchool*. https://www.powerschool.com/blog/samr-model-a-practical-guide-for-k-12-classroom-technology-integration/

State Statistical Office of the Republic of North Macedonia (2022). *Education: News release: Primary, lower secondary and upper secondary schools in the Republic of North Macedonia at the beginning of the school year 2021/2022*. https://www.stat.gov.mk/pdf/2022/2.1.22.09_mk.pdf

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2018). *Concluding observations on the initial report of the Former Yugoslav Republic of Macedonia**. CRPD/C/MKD/CO/1. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/325/71/PDF/G1832571.pdf?OpenElement

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија & Биро за развој на образованието [Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia & Bureau of Education Development] (2021). Национални стандарди за постигањата на учениците на крајот од основното образование [*National standards for achievements of students at the end of primary education*]. https://mon.gov.mk/stored/document/standardi-USVOENI.pdf

Министерство за образование и наука на Република Македонија [Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia] (2018). Стратегија за образованието за 2018–2025 година и Акциски план [*Strategy for education 2018 – 2025 and action plan*]. https://mon.gov.mk/page/?id=2048

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија [Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia] (2021). Концепција за основното образование [*Concept note on primary education*]. https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20MK.pdf

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија [Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia] (2023). Листа на активни регистри [List of Active Registers]. https://mon.gov.mk/page/?id=2053

Министерство за труд и социјална политика на Република Северна Македонија [Ministry of Labour and Social Policy of the Republic of North Macedonia] (2023). Правилник за функционална проценка. [*Rulebook on functional assessment*]. https://mon.gov.mk/stored/document/Pravilnik%20za%20funkcionalna%20procenka.pdf

Forschung kompakt: Steckbriefe von aktuellen themenrelevanten Forschungs- und Entwicklungsprojekten

Allgemeine Informationen zu Forschung und Entwicklung kompakt

Edvina Bešić, Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt & Mathias Krammer

In der Steiermark gibt es seit annähernd drei Jahrzehnten drei Bildungsinstitutionen, die sich gezielt der Inklusionsforschung (vormals Integrationsforschung) zuwenden. Es sind vor allem die Universität Graz sowie die Pädagogische Hochschule Steiermark – vormals Pädagogische Akademie des Bundes – und die Private Pädagogische Hochschule Augustinum – vormals Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz bzw. Pädagogische Akademie der Diözese Graz Seckau. Diese drei tertiären Bildungsinstitutionen arbeiten seit 2020 auch im Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB) zusammen.

Im Rahmen dieser Publikation wurden die genannten Institutionen angefragt, aktuelle Forschungsprojekte in Form eines Steckbriefes darzustellen. Dem Aufruf folgten die Leitungen von 20 Projekten. Die Projekte erstrecken sich über den Zeitraum von 2017–2025, haben abhängig vom jeweiligen Projekt eine Laufzeit von zwei bis sieben Jahren und sind teilweise schon abgeschlossen oder stehen in ein bis zwei Jahren vor einem Abschluss.

Das Forschungsinteresse der Projekte liegt mehrheitlich im Bereich der schulischen Bildung, gefolgt vom Bereich der hochschulischen Bildung. Lediglich ein Projekt lässt sich dem Bereich der außerschulischen Bildung zuordnen.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 317–376
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_23

Tab. 1: Überblick der Forschungsinteressen

Projekt	**Schulische Bildung**	**Hochschulische Bildung**	**Außerschulische Bildung**
DigIDe – Digitales Tool zur Früherkennung von Demenz bei Menschen mit intellektueller Behinderung			x
DIGIVID – Digital Competences Unleashed: Education and Training of Digital Competences in the Era of CoVid-19		x	
Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen	x		
Fallstudien zur Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf	x		
Fernunterricht in Inklusionsklassen	x		
GovInEd – Governance in(clusive) Education	x		
HAND IN HAND – Lehrkräfte in ganz Europa im Umgang mit sozialen, emotionalen und diversitätsbedingten beruflichen Herausforderungen stärken		x	
HeLi-D & me_HeLi-D – Health Literacy and Diversity & Mental Health Literacy and Diversity	x		
IDeRBlog ii – Individuell differenziert richtig schreiben mit Blogs – implementieren und individualisieren	x		
IMAS – Improving Assistance in Inclusive Educational Settings	x		
Include with ICF – Inclusion-Friendly Classroom: The ICF as a Problem- Solving Tool for the Team Around the Child in Educational Settings	x		
Plan-ICF – Planning additional educational support with ICF	x		
In-DIG-developments – Inklusion durch digitale Schulentwicklung – Barrieren und Lösungen infolge von COVID-19	x		
Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Tansania		x	
Prävention barrierefrei	x		
PROFIL IP – Profilierung für Inklusive Pädagogik im Lehramtsstudium		x	
RegioNaDiff – Regional, nachhaltig differenziert	x		
SAID – School Assistance Inclusive and Digital	x		
Scratch Options!	x		
LUBO-LRS	x		

Die Hälfte der Projekte sind Drittmittelprojekte, die über das Erasmus+ Programm gefördert wurden/werden, drei weitere werden vom Land Steiermark bzw. von der steirischen Arbeiterkammer gefördert, eines über die Frauenförderschiene vom Bundeskanzleramt und fünf Projekte werden über Eigenmittel der tertiären Bildungseinrichtungen finanziert. Ein Projekt erhält die Förderung von einer Stiftung.

Bei den zehn Erasmus+ Projekten und bei dem durch eine Stiftung geförderten Projekt sind in unterschiedlichen Kombinationen und Häufigkeiten insgesamt 19 Länder durch Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Non-Profit-Organisationen und Schulen beteiligt. Deutschland ist mit sieben Beteiligungen am häufigsten in der Kooperation vertreten. Mit Ausnahme von Tansania befinden sich alle kooperierenden Institutionen auf dem europäischen Kontinent, teilweise aber (noch) nicht als Mitglied der Europäischen Union.

Tab. 2: Beteiligte Länder bei Erasmus+ Projekten

Land	**Häufigkeit der Beteiligung an Projekten**
Belgien	2
Bulgarien	2
Dänemark	1
Deutschland	7
Finnland	1
Irland	1
Italien	1
Kroatien	1
Nordmazedonien	2
Norwegen	1
Polen	1
Portugal	2
Schweiz	3
Slowakei	1
Slowenien	2
Spanien	1
United Kingdom	1
Tansania	1
Türkei	2

Der Großteil der Projekte präsentiert sich mit den Projektpartner*innen, dem Projektdesign und dem Projektverlauf sowie mit (Zwischen-)Ergebnissen und Materialien, die im Rahmen der Projekte entstanden sind, auf einer eigenen Website. Die Dissemination der (Zwischen-)Ergebnisse erfolgte bereits durch Publikation in Deutsch, Englisch oder in der jeweiligen Landessprache der Kooperationspartner*innen. Weitere Publikationen sind bei den meisten Projekten in Planung.

Detaillierte Angaben zu den Projektleitungen, Forscher*innen, kooperierenden Institutionen und Organisationen sowie zu den Zielen, zentralen Forschungsfragen, methodischen Vorgehensweisen, zum Praxistransfer und zu Zielgruppen sind im Anschluss in Form von Projekt-Steckbriefen dargestellt. Die Steckbriefe beziehen sich ausschließlich auf Projekte, die in den vorangegangenen Beiträgen dieser Publikation nicht beschrieben wurden, und dienen dazu, interessierten Personen einen Überblick über die aktuelle Inklusionsforschung in der Steiermark zu geben. Darüber hinaus ermöglichen die Hinweise auf die Websites der Projekte – so vorhanden – und zu den Kontaktadressen der Forscher*innen, mehr über die Projekte zu erfahren.

1 DigIDe

Digitales Tool zur Früherkennung von Demenz bei Menschen mit intellektueller Behinderung

Projektleitung
Univ.-Prof.[in] Dr.[in] Barbara Gasteiger-Klicpera

Beteiligte Personen
Dominik Pendl, BA MSc
Annalisa La Face, mag. Dott.ssa

Namen der beteiligten Institutionen
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie, Universität Graz
Kooperationseinrichtungen:
- Diakoniewerk
- Lebenshilfen Soziale Dienste GmbH
- Lebenswelten der Barmherzigen Brüder – Steiermark
- Wohlhart Lernsoftware

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass Betreuungspersonen in Behinderteneinrichtungen mit einer erhöhten Arbeitsbelastung konfrontiert sind und ein erhöhtes Burnout-Risiko aufweisen (Schwangler et al., 2020). Einer der Gründe für diese erhöhte Belastung ist das steigende Durchschnittsalter der zu betreuenden Personen in den Institutionen der Behindertenhilfe (Habermann-Horstmeier & Bührer, 2014). Bedingt durch den Alterungsprozess kommt es zu einem erhöhten Auftreten von altersinduzierten Erkrankungen bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (IB), insbesondere Demenz (Dieckmann et al., 2016). Der Pflege- und Betreuungsaufwand im Zusammenhang mit einer Demenzerkrankung von Menschen mit IB ist im Vergleich zu Personen ohne Demenz deutlich erhöht und führt bei Betreuungspersonen zu einer erheblichen Mehrbelastung. Da eine demenzielle Entwicklung oft sehr langsam und schleichend verläuft, ist für die Betreuungspersonen nicht immer klar erkennbar, wann sich eine demenzielle Erkrankung anbahnt. Eine frühzeitige Erkennung einer Demenz ist aber notwendig, um auf die Herausforderungen in der Pflege und Betreuung frühzeitig und vorbereitet reagieren zu können und somit physische und psychische Belastungen aller Beteiligten zu reduzieren.
Das Ziel des Projektes DigIDe besteht daher in der Konzeption eines digitalen Tools, das die frühzeitige Erkennung einer Demenz bei Menschen mit IB ermöglicht. Im Projekt wurden daher in einem partizipativen Prozess unter Einbezug eines multiprofessionellen Teams Beobachtungsdimensionen erarbeitet, um Veränderungen in kritischen Bereichen systematisch zu erfassen. Ausgangsbasis der Erarbeitung der Beobachtungsdimensionen bildeten 30 Interviews mit Betreuungspersonen, die von August bis Oktober 2021 durchgeführt wurden, sowie Ergebnisse einer Literaturrecherche.

Der Fokus der Erhebung lag auf den ersten demenziellen Anzeichen, die von Betreuungspersonen wahrgenommen wurden. Insbesondere wurden Veränderungen und Symptome in den Bereichen der alltagspraktischen Fähigkeiten, des Verhaltens und der Emotionen sowie kognitive und körperliche Veränderungen identifiziert.

Die Ergebnisse zeigen, dass von Betreuungspersonen vor allem kognitive Veränderungen zu Beginn einer Demenz bei Menschen mit IB wahrgenommen werden. Dazu zählen unter anderem Vergesslichkeit, Desorientierung sowie verminderte Fähigkeiten in der Ausübung von alltagspraktischen Tätigkeiten (beispielsweise Tischdecken, Sich-Anziehen). Auch aggressives Verhalten und Probleme in der Sprachproduktion, beispielsweise das Verwenden von Phrasen, werden von Betreuungspersonen häufig wahrgenommen.

Die in der Befragung und der Literaturrecherche identifizierten Symptome und Veränderungen wurden gemeinsam mit einem multiprofessionellen Team, bestehend aus einer Betreuungsperson und Expert*innen aus jeder der drei Kooperationseinrichtungen, geordnet, klassifiziert und analysiert. Es wurde gemeinsam überlegt, wie diese identifizierten Bereiche operationalisiert werden könnten. Insbesondere wurde diskutiert, welche Symptome und Veränderungen durch die Verlaufsbeobachtungen der Betreuungspersonen treffsicher und objektiv erfasst werden können.

Zusätzlich wurde eine quantitative Erhebung durchgeführt, deren Ziel es war, berufliche Belastungen, das Burnout-Risiko sowie Schwierigkeiten von Betreuungspersonen zu erfassen. Die Datenerhebung erfolgte zwischen Juli und Dezember 2021 mittels eines Online-Fragebogens, der an die Mitarbeiter*innen der Kooperationseinrichtungen ausgesendet wurde. Der Online-Fragebogen setzte sich aus drei bewährten, standardisierten Instrumenten zusammen: dem „Copenhagen Psychosocial Questionnaire“ (COPSOQ; deutsch Nübling et al., 2005), dem „Copenhagen Burnout Inventory“ (CBI; Kristensen et al., 2005) sowie der „Caregiving Difficulty Scale – Intellectual Disability“ (CDS-ID; McCallion et al., 2005).

Erste Ergebnisse zeigen, dass 36,4 % der Betreuungspersonen ein hohes persönliches und arbeitsbezogenes Burnout-Risiko aufweisen. Das bedeutet, sie fühlten sich vermehrt müde, körperlich bzw. emotional erschöpft und ausgelaugt. Auffallend ist, dass zwei Drittel der Personen (67,9 %) mit einem hohen persönlichen und arbeitsbezogenen Burnout-Risiko in einer Wohngruppe tätig waren. Sie scheinen somit häufiger unter einer Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens zu leiden als Pflege- und Betreuungspersonen in Tagesförderstätten (32,1 %).

Literatur

Dieckmann, F., Giovis, C. & Röhm, I. (2016). Die Lebenserwartung von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland. In S. V. Müller & C. Gärtner (Hrsg.), *Lebensqualität im Alter* (S. 55–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09976-3

Habermann-Horstmeier, L. & Bührer, S. (2014). *Arbeiten in Wohneinrichtungen für behinderte Menschen in Deutschland*. Eine Studie zur Arbeitssituation von Betreuungskräften aus Sicht der Wohneinrichtungen. Petarus.

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, *19*(3), 192–207. https://doi.org/10.1080/02678370500297720

McCallion, P., McCarron, M. & Force, L. T. (2005). A measure of subjective burden for dementia care: The Caregiving Difficulty Scale – Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 365–371. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00670.x

Nübling, M., Stößel, U., Hasselhorn, H., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen – Erprobung eines Messinstrumentes* (COPSOQ) (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin).

Schwangler, J., Wahl, L., Neuperdt, L. & Rathmann, K. (2020). Berufliche Belastungen und Burnout-Risiko von Leitungs- und Fachkräften in Werkstätten für Menschen mit Behinderung: Ergebnisse der

bundesweiten WeCareOnline-Studie. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *15*(4), 363–370. https://doi.org/10.1007/s11553-020-00766-0

Zielgruppe(n)
Betreuungspersonen von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung und Demenz in steirischen Betreuungseinrichtungen der Behindertenhilfe

Projektzeitraum
01.04.2020 – 31.03.2023

Publikationen
Pendl, D., La Face, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2022). DigIDe – Digitales Tool zur Früherkennung von Demenz bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. *Menschen. Zeitschrift für gemeinsamen Leben, Lernen und Arbeiten, 45*(2), 78.

Förderung
Projektfonds Arbeit 4.0 der Arbeiterkammer Steiermark

Kontakt
Univ.-Prof.in Dr.in Barbara Gasteiger-Klicpera
barbara.gasteiger@uni-graz.at

Projekthomepage
https://bildungsforschung.uni-graz.at/de/institut/arbeitsbereiche-und-zentren/integrationspaedagogik-und-heilpaedagogische-psychologie/forschung/digide-digitales-tool-zur-frueherkennung-von-demenz-bei-menschen-mit-intellektueller-behinderung/

2 DIGIVID

Digital Competences Unleashed: Education and Training of Digital Competences in the era of CoVid-19

Projektleitung
Dipl.-Ing. Dr.[in] techn. Angela Fessl

Beteiligte Personen
Dipl.-Ing. Dr.[in] techn. Angela Fessl
Dipl.-Ing. Alfred Wertner, BSc
Katharina Maitz, MA PhD
Ass.-Pof.[in] Mag.[a] Mestre Lisa Paleczek, PhD
Lukas Riedner, BEd
Prof. Monica Divitini, PhD
Prof. Dr. Thomas Köhler
Darija Heinrich

Namen der beteiligten Institutionen
Technische Universität Graz (Koordinatorin)
Universität Graz (Konsortialpartnerin)
Norwegian University of Science and Technology (NTNU, Konsortialpartnerin)
Technische Universität Dresden (Konsortialpartnerin)
FZIB (assoziierter Partner)
Bildungsdirektion Steiermark (assoziierte Partnerin)
Landesamt für Schule und Bildung Sachsen (LASUB, assoziierter Partner)

Länder
Österreich
Norwegen
Deutschland

Ziel – zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Die COVID-19-Pandemie führte zu grundlegenden Veränderungen des Lernens und Lehrens an (Hoch-)Schulen. Innerhalb kürzester Zeit musste der Unterricht online abgehalten werden, was Lehrkräfte an Schulen und Universitäten, aber auch Lehramtsstudierende, vor große Herausforderungen stellte. Insbesondere aufgrund der vorübergehenden Schließung von Schulen mussten sich Lehrkräfte unerwartet und vollständig in einer digitalen Welt des Unterrichts zurechtfinden, in welcher grundlegende digitale Kompetenzen zur Notwendigkeit geworden waren.
Im Projekt DIGIVID wurde zunächst der Frage nachgegangen, welche digitalen Basiskompetenzen für aktive und angehende Lehrkräfte im Kontext Schule in der COVID-19-Pandemie und darüber hinaus erforderlich sind, damit, unter Berücksichtigung der Diversität der Schüler*innenschaft, eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens gewährleistet werden kann, um daran anschließend ein digitales Trainingsprogramm zu entwickeln und zu evaluieren. Dazu wurden einerseits einschlägige europäische Frameworks

wie DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017) und DigCompEdu (Redecker, 2017) sowie das österreichische Digi.kompP-Framework (Virtuelle PH, 2021) gesichtet und andererseits vier Online-Workshops (09/2021, 11/2021, 03/2022, 05/2022) mit verschiedenen Interessensgruppen (Universitätslehrende, Lehramtsstudierende, politische Entscheidungsträger*innen, Lehrer*innen) durchgeführt, um relevante Kompetenzbereiche zu identifizieren. Auf dieser Basis wurde ein Curriculum entwickelt, das fünf Kernmodule (zwei zu individuellen digitalen Kompetenzen und drei zu mediendidaktischen Kompetenzen) und zwei Schwerpunktmodule („Inklusive Bildung und Barrierefreiheit" und „Urheberrecht, Lizenzen, Open Educational Resources") umfasst. Für alle sieben Module wurden kompetenzbasierte Lernziele bzw. Lernergebnisse (Fessl et al., 2021; Krathwohl & Anderson, 2010) definiert, die als Basis für die nachfolgende Erstellung der Lerninhalte im Programm dienten und später den Lernenden einen raschen Überblick über die adressierten Themenbereiche ermöglichten.
Das entwickelte Trainingsprogramm basiert auf der Open-Source-Software Moodle und ist unter https://digivid.isds.tugraz.at/ nach einmaliger Registrierung für alle Interessierten kostenfrei zugänglich. Die enthaltenen Lerninhalte wurden anhand von kompetenzorientierten Lernzielen strukturiert und in Form von Mikro-Lerneinheiten aufbereitet, um leicht und flexibel nutzbar zu sein. Besonderes Augenmerk wurde auf die multimediale und abwechslungsreiche Aufbereitung der Inhalte sowie die Integration von Reflexionsanregungen gelegt. Dementsprechend enthält das Trainingsprogramm neben textlichen Inhalten auch Videos, Quizze, Linksammlungen zu weiterführenden Inhalten, Reflexionsfragen und ein Reflexionstagebuch. Zudem haben Lernende die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt direkt im Programm mitzudokumentieren und so einen Überblick über bereits Gelerntes und noch Offenes zu behalten.

Im Herbst 2022 wurde das Trainingsprogramm in einer fünfwöchigen Workshopreihe als Fortbildungsveranstaltung für Lehrpersonen in Österreich und Deutschland pilotiert. Zudem kommt es im Wintersemester 2022/2023 in verschiedenen Lehrveranstaltungen an der Uni Graz zum Einsatz. Die begleitenden Forschungsaktivitäten (schriftliche Befragungen, leitfadengestützte Interviews und Fokusgruppendiskussionen sowie eine Analyse der Logdaten) werden im Frühjahr 2023 abgeschlossen. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Inhalte hochrelevant für Lehrpersonen und Lehramtsstudierende sind, wobei besonders die Schwerpunktmodule „Inklusive Bildung und Barrierefreiheit" und „Urheberrecht, Lizenzen, Open Educational Resources" hervorzuheben sind.

Literatur

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens.* Publications Office of the European Union.

Fessl, A., Maitz, K., Dennerlein, S. & Pammer-Schindler, V. (2021). The Impact of Explicating Learning Goals on Teaching and Learning in Higher Education: Evaluating a Learning Goal Visualization. *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 1–15). Springer.

Krathwohl, D. R. & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational psychologist, 45*(1), 64–65.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site).

Virtuelle PH (2021). *Digi.kompP: Digitale Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen*. Eisenstadt: Virtuelle PH.

Zielgruppe(n)
Lehramtsstudierende (Primar- und Sekundarstufe)
Lehrer*innen
Hochschullehrende, die in der Lehrer*innenbildung tätig sind

Projektzeitraum
01.05.2021–30.04.2022

Publikationen
Fessl, A., Maitz, K., Paleczek, L., Köhler, T., Irnleitner, S. & Divitini, M. (2022). Designing a curriculum for digital competencies towards teaching and learning. In P. Fotaris & A. Blake (Hrsg.) *ECEL 2022 Proceedings of the 21st European Conference on e-Learning*. Reading: acil, pp. 469–471. https://doi.org/10.34190/ecel.21.1.723

Förderung
Das Projekt wird im Rahmen des Erasmus+ Programms der Europäischen Union co-finanziert.

Kontakt
Dipl.-Ing. Dr. techn. Angela Fessl afessl@tugraz.at
Tel: +43 (0)316 873 30832
Institute of Interactive Systems and Data Science Technische Universität Graz

Projekthomepage
https://www.tugraz.at/institute/isds/research/projects/digivid/

3 Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen

Projektleitung
Prof.in Mag.a Dr.in Martina Kalcher, Bakk.a phil. MSc.[1]

Beteiligte Personen
Prof. David Wohlhart, BEd.[1]

Namen der beteiligten Institutionen
PPH Augustinum
Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB)[1]

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Das Elternwahlrecht, das ursprünglich für Kinder mit Behinderung seitens der Gesetzgebung als Weichenstellung für die Ermöglichung des Besuchs einer Allgemeinen Schule intendiert war, wird zunehmend von deren Eltern als Option für die Sonderschule betrachtet. Das Ziel des Projektes war es, die Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen, deren Kinder eine Allgemeine Schule bzw. eine Sonderschule besuchen, aufzuzeigen. Im Rahmen der Befragung wurde auf die Gründe für die Schulwahl eingegangen; darüber hinaus wurden Fragen zu den vorgefundenen Bedingungen in der Sonderschule und zur Elternmeinung hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Sonderschulen sowie zum damit zusammenhängenden Elternwahlrecht gestellt.
Als empirischer Zugang wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, da die Situation aus der individuellen Sicht der betroffenen Eltern dargestellt werden sollte. Als Erhebungsinstrument diente das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982). Anlehnend an Friebertshäuser (1997) fanden als Werkzeuge der Kurzfragebogen, der Leitfaden sowie das Postskriptum ihre Anwendung. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte auf verschiedenen Wegen. Einerseits wurden die Personen durch einen Aufruf über soziale Medien sowie über Elternvereine auf die Befragung aufmerksam gemacht und andererseits wurde versucht, durch bereits in die Stichprobe aufgenommene Eltern an weitere Personen zu gelangen. Die Interviews wurden im Jahr 2018 (Eltern von Kindern in der Allgemeinen Schule, Vorgängerprojekt) bzw. im Jahr 2021 (Eltern von Kindern in der Sonderschule) in Österreich durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 120 Minuten und wurden zum größten Teil persönlich durchgeführt. Aufgrund der Coronasituation wurden die Interviews im Jahr 2021 über das Telefon beziehungsweise über Videokonferenzen geführt. Als Auswertungsmethode kam die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2017) zur Anwendung. In einem ersten Schritt wurden anhand des Leitfadens Hauptkategorien deduktiv gebildet. Anschließend wurden die Kodiereinheiten den Hauptkategorien zugeordnet und innerhalb dieser induktiv Unterkategorien erstellt und mittels Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurde versucht, möglichst lang am Originaltext zu arbeiten (Kuckartz, 2016).

Stichprobe 1: Eltern, deren Kinder eine Allgemeine Schule besuchen (Vorgängerprojekt)
Die Stichprobe setzt sich aus 50 Elternteilen (48 Mütter; 2 Väter) zusammen. Die Kinder mit Behinderung waren zwischen 7 und 19 Jahre alt und hinsichtlich des Geschlechts ausgewogen (Jungen = 27; Mädchen = 23). In Hinblick auf die Behinderung des Kindes kann von einer heterogenen Stichprobe ausgegangen werden: 20 Kinder ausschließlich mit einer Körperbehinderung, zwei Kinder ausschließlich mit einer intellektuellen Behinderung, 14 Kinder mit einer Mehrfachbehinderung (mind. 3 Diagnosen) und 14 Kinder mit 2 Diagnosen (z. B. Körperbehinderung und intellektuelle Behinderung). Die Mehrheit der Kinder, für die Pflegegeld bezogen wurde, fand sich in der mittleren Pflegestufe wieder (3–5). Pflegestufe 1 steht für einen geringen Pflegebedarf (65 Std./Woche), Stufe 7 ist die höchste Pflegestufe (mehr als 180 Std./Woche und zusätzliche Bedarfe).

Stichprobe 2: Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchen
Es wurden acht Elternteile, davon sechs Mütter und zwei Väter, deren Kinder zum Zeitpunkt der Befragung eine Sonderschule besuchten, befragt. Die Kinder (Jungen = 7; Mädchen = 1) mit Behinderung waren zwischen 8 und 17 Jahre alt und waren hinsichtlich der Art der Behinderungen eine heterogene Gruppe. Fünf Elternteile gaben eine Mehrfachbehinderung, weitere zwei eine Autismus-Spektrum-Störung und eine Person eine Lernbehinderung an. Hinsichtlich der Schwere der Behinderung gab der Großteil der Eltern an, dass es sich um eine schwere Behinderung handelt, mehrheitlich Pflegestufe 6.

Ergebnisse
Zunächst ist festzuhalten, dass beide Gruppen von Eltern, also jene, die sich für eine Allgemeine Schule, und jene, die sich für eine Sonderschule entschieden haben, eine klare Position hinsichtlich des Elternwahlrechts einnehmen. Beide Gruppen befürworten und verteidigen dieses Wahlrecht vehement und beide sprechen sich mehrheitlich für die Aufrechterhaltung der Option Sonderschule aus, auch wenn sie die erste Gruppe für sich nicht in Anspruch nimmt.
Versucht man die Begründungen nachzuvollziehen, so stößt man vorwiegend auf eklatante Mängel in der Realisierung von Inklusion an Allgemeinen Schulen. Auf materieller Ebene werden mangelnde Barrierefreiheit, räumliche Ausstattung und Verfügbarkeit geeigneter Materialien genannt. Im Vergleich der Angebote zählen vor allem die Fördermöglichkeiten, integriert angebotene Therapien und die Ganztagesbetreuung an Sonderschulen als Pluspunkte, auch weil sie die Eltern stark entlasten. Personell werden Qualifikationsmängel bei Lehrer*innen und Schulassistent*innen an Regelschulen verortet, vor allem in Bezug auf das Wissen um Behinderungsformen und deren adäquate pädagogische Berücksichtigung. Ergänzt wird dieser Befund um Beschreibungen der sozialen Situation von Kindern mit Behinderungen an Allgemeinen Schulen, die aufgrund von Ausgrenzung und Mobbing in die Sonderschule gewechselt sind.

Literatur

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Juventa Verlag.
Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Juventa Verlag.
Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468–475). Rowohlt.
Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus Verlag.

Zielgruppe(n)
Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen

Projektzeitraum
Dezember 2020 – November 2021

Publikationen
Kalcher, M. & Wohlhart, D. (2022). Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/53

Förderung
Eigenmittel PPH Augustinum

Kontakt
Martina Kalcher, martina.kalcher@pph-augustinum.at
David Wohlhart, david@wohlhart.at

Projekthomepage
-

4 Fallstudien zur Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf

Projektleitung
Prof.in Dr.in Andrea Holzinger
(Teilprojekt Fallstudien Steiermark)
Mag. Erich Svecnik & Mag.a Angelika Petrovic
(Gesamtprojekt Evaluation Inklusive Modellregionen)

Beteiligte Personen
Prof.in Mag.a Ursula Komposch
Prof.in Silvia Kopp-Sixt, MA
Prof.in Dr.in Gonda Pickl

Namen der beteiligten Institutionen
Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) war von 2015–2019 vom Bildungsministerium mit der umfassenden Evaluation der Inklusiven Modellregionen in Österreich beauftragt. Die PH Steiermark war Teil des Evaluationsnetzwerkes und hauptverantwortlich für die steirischen Fallstudien.

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode Ergebnisse – Praxistransfer
Österreich hat mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen zugesagt.
Ab dem Schuljahr 2015/16 starteten die Bundesländer Kärnten, Steiermark und Tirol mit dem Aufbau Inklusiver Modellregionen mit dem Ziel, Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen.
Im Rahmen der Implementierung der Inklusiven Modellregionen fand eine Begleitevaluation statt, die in drei Phasen gegliedert war. In der ersten Phase (2015–2017) fanden Fallstudien in Kärnten, der Steiermark und Tirol statt, um die Implementationsprozesse und -strategien in den drei Bundesländern zu beschreiben. In den beiden weiteren Phasen (2017–2018, 2018–2019) erfolgten Fallstudien zu ausgewählten Themenbereichen, abhängig von Spezifika der jeweiligen Modellregion (Svecnik & Petrovic, 2018).
In der Steiermark widmete sich die Fallstudie der Phase II der Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf an drei inklusiven Schulstandorten, jeweils in der Volksschule und in der Sekundarstufe I. Aus den Ergebnissen der Fallstudie ließen sich Gelingensbedingungen ableiten, die in Folge auszugsweise dargestellt sind (Holzinger et al., 2018).

Gelingensbedingungen auf struktureller Ebene:
- Personelle Ressourcen: Möglichst flexibler Personaleinsatz, verlässliche Präsenz von Schulassistenz/ Pflegehilfen (ohne zu Überbetreuung eines Kindes zu führen); bedarfsorientierte Ressourcenzuteilung; therapeutisches Personal
- Räumliche Ressourcen: Zusätzliches Raumangebot (zur zeitweisen räumlichen Trennung bzw. therapeutischen Nutzung)

- Bereitschaft aller Beteiligten zu spezifischer Fort- und Weiterbildung (Förderbereiche, Inklusive Didaktik, Barrierefreiheit digitaler Medien, Einsatz assistiver Technologien, ...)
- Angebote der Nachmittagsbetreuung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf
- Barrierefreie Schul- und Freizeitangebote für Schüler*innen mit und ohne Behinderungen

Gelingensbedingungen auf pädagogisch-praktischer Ebene:
- Qualität der Kooperation und Kommunikation bei den Übergängen
- Beratungskontinuum im Hinblick auf Schulentscheidungen und Transitionen
- Gemeinsame Lernanlässe bei gleichzeitig individueller Zielsetzung
- Qualität der Zusammenarbeit im Team (Lehrer*innenteam, interdisziplinär)
- Selbstverständnis der Schulleitung und Lehrpersonen, Inklusion umzusetzen, sich für alle Kinder verantwortlich zu fühlen und gemeinsam an einem sozialen Miteinander zu arbeiten
- Konstante Lehrer*innen-Teams in der VS, Sonderpädagog*in als Klassenvorstand in der NMS bei möglichst konstanten Fachlehrer*innen-Teams.
- Einbeziehung der Eltern betreffend Information über ihr Kind mit erhöhtem Förderbedarf und bewährte Strategien.

Gelingensbedingungen auf personenbezogener Ebene
- Persönliche biografische Bezüge und Einstellung zur Inklusion
- „Inklusive Haltung" aller in der Schule tätigen Personen und beteiligten Stakeholder
- Vertrauensverhältnis zwischen Erziehungsberechtigten und Personen mit den verschiedenen beruflichen Hintergründen, die sich für die Begleitung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf verantwortlich fühlen
- Kontakte und Netzwerke für Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (erschwert für Eltern mit Migrationshintergrund, erleichtert durch kleinräumige Struktur).

Literatur

Svecnik, E. & Petrovic, A. (2018). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich, Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln.* Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Zielgruppe(n)
Lehrpersonen

Projektzeitraum
2017–2018

Publikationen
Holzinger, A., Komposch, U., Kopp-Sixt, S., Pickl, G. (2018). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf. In E. Svecnik & A. Petrovic (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich, Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln.* Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Förderung
Ministerium für Bildung und Forschung; Forschungsfond der PH Steiermark

Kontakt
Andrea.Holzinger@phst.at
Projekthomepage
https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/formative-evaluation-der-inklusiven-modellregionen

5 Fernunterricht in Inklusionsklassen

Chancen und Herausforderungen

Projektleitung
HS-Prof.[in] Edvina Bešić, PhD
Prof.[in] Dr.[in] Andrea Holzinger

Beteiligte Personen
Prof.[in] Mag.[a] Ursula Komposch
Prof. David Wohlhart, BEd

Namen der beteiligten Institutionen
Pädagogische Hochschule Steiermark
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Forschungszentrum Inklusive Bildung (FZIB)

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Bedingt durch die Corona-Pandemie fand der Unterricht während der drei Lockdownphasen in Österreich in Form von (digitalem) Fernunterricht und von Schichtbetrieb statt. Diese Situation führte zu einem Reformschub im Bereich der Digitalisierung und zur Erweiterung der digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen und der Schüler*innen. Gleichzeitig stellte die Umsetzung aber auch eine große Herausforderung für alle beteiligten Personen – Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern/Erziehungsberechtigte – dar.
Im Rahmen dieser Studie wurden zwei Online-Erhebungen bei steirischen Lehrpersonen durchgeführt mit dem Ziel, Einblicke in die Praktiken und Erfahrungen von Lehrer*innen in Inklusionsklassen zu gewinnen. Der erste Fragebogen im Erhebungszeitraum von 18.06.–13.07.2020 umfasste 18 Fragen, teilweise multiple-choice, teilweise offene Fragen. Die Lehrpersonen wurden zusätzlich gebeten, ein Fallbeispiel zu geben, in welchem sie ihre Erfahrungen mit einem Kind mit Behinderung im Fernunterricht wiedergeben sollten. Von 142 ausgesandten Fragebögen wurden 47 retourniert. Das entspricht einer Rücklaufquote von 33 %. Der zweite Fragebogen im Erhebungszeitraum von 25.01.–15.02.2021 enthielt 20 Fragen, wiederum verbunden mit der Bitte nach einem Fallbeispiel. Dieser Fragebogen wurde von 37 % Prozent (n = 53) der 142 kontaktierten Personen bearbeitet.
Die befragten Lehrpersonen zeichneten in beiden Erhebungen mehrheitlich ein positives Bild des digitalen (Fern-)Unterrichts für Schüler*innen mit Behinderungen. Mithilfe von Unterstützungsmaßnahmen seitens der Eltern, Schulassistenz und Gehörlosen- und Blindenpädagog*innen konnten diese Kinder in inklusiven Settings in der Zeit der drei Lockdowns gut begleitet werden.
Es wurde aber auch evident, wie bedeutsam es ist, dass die Medien für Kinder barrierefrei zugänglich gemacht werden. Nur unter dieser Voraussetzung kann im digitalen Unterricht auf individuelle Lernwege und Lerngeschwindigkeiten eingegangen werden. Eine inklusive Medienbildung, die eine Teilhabe mit Medien für alle zum Ziel hat, wurde daher von den befragten Lehrpersonen auch stark eingefordert.

Das bringt die Bildungspolitik ins Spiel, die sowohl die notwendige technische Ausrüstung als auch die personenbezogene Lernbegleitung für Schüler*innen mit Behinderungen sicherstellen muss. Schüler*innen mit Behinderungen benötigen bereits in der Volksschule digitale Endgeräte und Assistenz-Technologien. Weiters bedarf es einer Schwerpunktsetzung im Bereich der inklusiven Medienbildung und des Universal Design for Learning in den Institutionen der Lehrer*innenbildung – sowohl in der Forschung als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrpersonen.

Zielgruppe(n)
Lehrpersonen, Schüler*innen in inklusiven Settings in Volksschulen

Projektzeitraum
01.05.2020–30.09.2021

Publikationen

Bešić, E., Holzinger, A., Komposch, U. & Wohlhart, D. (2023). Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts für Schüler*innen mit Behinderungen nach Covid-19. In J. Beltz, J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalsierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 392–408). Beltz Verlag.

Bešić, E., Holzinger, A., Komposch, U. & Wohlhart, D. (in Druck). Distance Learning: Aus der ferne inklusiv?!. In St. G. Huber, Chr. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung – Studien und Perspektiven*. Waxmann Verlag. https://doi.org/10.31244/9783830996361

Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion,* (3). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusionline/article/view/580

Förderung
Forschungsfonds PH Steiermark

Kontakt
Edvina Bešić: edvina.besic@phst.at
Andrea Holzinger: andrea.holzinger@phst.at

Projekthomepage
https://www.forschungslandkarte.at/fernunterricht-in-inklusionsklassen/

6 GovInEd

Governance In(clusive) Education

Projektleitung
Prof.[in] Silvia Kopp-Sixt, BEd MA

Beteiligte Personen
HS-Prof.[in] Mag.[a] Edvina Bešić, MSc PhD
Mag.[a] Katerina Todorova
HS-Prof. Mag. Mathias Krammer, Bakk. MA PhD
Prof.[in] Mag.[a] Dr.[in] Andrea Holzinger

Namen der beteiligten Institutionen
Pädagogische Hochschule Steiermark (Koordination)
Bildungsdirektion Steiermark (Partner)
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Partner)
Universität Leipzig (Partner)
Staatliches Schulamt Tübingen (Partner)
Freie Universität Bozen (Partner)
Provincia Autonoma di Bolzano (Partner)
Universitat Autonoma de Barcelona (Partner)
Departament D'educació-Generalitat de Catalunya (Partner)

Länder
Österreich
Deutschland
Italien
Spanien

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Das Erasmus+ Projekt zielt darauf ab, Steuerungs- und Wirkungsprozesse in inklusiver Schulentwicklung für das Bildungssystem zu erfassen und zu beschreiben, um davon wirkungsvolle Elemente für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erschließen zu können. Dies passiert in den vier Ländern Österreich, Deutschland, Italien und Spanien auf den Ebenen der Schulen und aller beteiligten Schulpartner*innen, auf der Ebene der Schulleitungen, auf der Ebene der leitenden Bildungsdirektionen und Schulämter in den Regionen und Bundesländern sowie auf der Ebene der Hochschulen inklusive der Aus-, Fort- und Weiterbildung mit dem Ziel, durch diese internationalen Ländervergleiche wertvolle Impulse für wirkungsvolle und nachhaltige Governance-Strategien gewinnen zu können.
Das Wissen und die Erfahrungen aus dem Projekt werden als Länderberichte umfassend aufbereitet und liefern wertvolle Informationen für alle Beteiligten in der Zusammenschau, die sich in einem Curriculum für eine Qualifizierungsmaßnahme zum Thema „Governance In(clusive) Education" repräsentieren. Dieses wird als Open Educational Ressource virtuell und digitalisiert als Bildungsplattform allen Interessierten zur Verfügung gestellt.

Folgende Fragestellungen stehen im Fokus des Projekts:

- Wie wird das „globale Ziel“ der inklusiven Bildung in den vier verschiedenen Schulverwaltungsregionen in Europa verfolgt?
- Welche Interessensgruppen wirken auf den Transformationsprozess auf verschiedenen Governance-Ebenen ein und wie?
- Wie werden die Grundrechte (UNCRPD) bzw. die Rechte der verschiedenen Akteure und Interessensgruppen gesichert und im jeweiligen Governance-Konzept verankert?
- Welche Interdependenzen, Einstellungen oder Kommunikationsstrukturen zwischen Ebenen und/oder einzelnen Akteur*innen beeinflussen die Transformation?
- Wie müssen Reformprozesse, die Netzwerkstrukturen sowie Kommunikationsprozesse gestaltet werden?
- Wie können Governance-Strategien, die eine inklusive Bildungsentwicklung unterstützen, entwickelt und umgesetzt werden?

Zielgruppe(n)
Politische, legislative und administrative Behörden
Staatliche oder regionale Behörden
Lokale Behörden
Sämtliche Bildungseinrichtungen
NGOs
Schulen, Schulgemeinschaften
Schulleitungen, Lehrpersonen+
Eltern und Elternorganisationen
Hochschullehrende und Studierende

Projektzeitraum
01.01.2022–31.12.2024

Förderung
Erasmus+

Kontakt
Prof. Silvia Kopp-Sixt, BEd MA
silvia.kopp-sixt@phst.at

Projekthomepage
https://govined.eu/

7 HAND IN HAND

Lehrkräfte in ganz Europa im Umgang mit sozialen, emotionalen und diversitätsbedingten beruflichen Herausforderungen stärken

Projektleitung
Ass.-Pof.[in] Mag.[a] Mestre Lisa Paleczek, PhD

Beteiligte Personen
Ass.-Pof.[in] Mag.[a] Mestre Lisa Paleczek, PhD
Univ.-Prof.[in] Dr.in Barbara Gasteiger-Klicpera
Mag.[a] Christina Oswald, MSc
Valerie Fredericks, MSc
Mag.[a] Heidi Kinast, MA
Agnes Söllradl
Dominik Pendl, MSc
Katharina Prinz, MSc
Jessica Berger, MSc
Michaela Wright, MSc
Daniela Ender, MSc

Namen der beteiligten Institutionen
Educational Research Institute (Slowenien)
Ministry of Education, Science and Sport (Slowenien)
Ministry of Science and Education (Kroatien)
Bildungsdirektion Steiermark (Österreich)
DIPF | Leibniz Institute for Research and Information in Education (Deutschland)
Institute for Social Research in Zagreb (Kroatien)
Universität Graz (Österreich)
Mid Sweden University (Schweden)
Universidade de Lisboa (Portugal)
Aarhus University (Dänemark)
Network of Education Policy Centres, (International)

Länder
Slowenien, Kroatien, Österreich, Deutschland, Portugal, Schweden, Dänemark

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Lehrpersonen müssen sich täglich Herausforderungen stellen und ihren Arbeitsalltag, geprägt von zunehmender Komplexität und Diversität ihrer Klassen, mit Kompetenz, Professionalität und Flexibilität meistern.
„HAND IN HAND: Lehrkräfte in ganz Europa im Umgang mit sozialen, emotionalen und diversitätsbedingten beruflichen Herausforderungen stärken" (HAND:ET) ist ein Projekt mit 11 Partner*innen und

13 assoziierten Partner*innen aus sieben beteiligten Ländern und wird im Rahmen der „Support for Policy Reform“ von ERASMUS+ gefördert.
Herzstück des Projekts ist die Entwicklung eines universellen Programms, das als ganzjähriges Unterstützungssystem in Schulen implementiert wird. Gearbeitet wird mit innovativen Trainingsansätzen, die auf Achtsamkeit (Mindfulness) basieren. Ziel ist, Lehrpersonen in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen und ihrem Diversitätsbewusstsein (SEDA – Social and Emotional Competencies and Diversity Awareness) zu schulen. Dabei spielt das Wohlbefinden der Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Achtsamkeits- und Meditationstrainings positiv auf die Entwicklung von SEDA-Kompetenzen und in weiterer Folge auch auf die Selbstfürsorge wirken. Das Training vereint unterschiedliche Lernerfahrungen und partizipative Aktivitäten. Zwischen den über ein Schuljahr verteilten Trainingstagen werden die Lehrpersonen mit Monitoringeinheiten durch das Projektteam unterstützt. Indirekt profitieren auch Schüler*innen von HAND: ET, einerseits durch die Stärkung ihrer Lehrpersonen und andererseits durch Aktivitäten, die Bestandteil der Trainings sind, jedoch auch in der Klasse durchgeführt werden können. Das Programm richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I, aber es werden auch Schulleitungen und andere an der Schule tätige Personen adressiert.
Um HAND: ET in Schulen zu implementieren, wurden Trainer*innen in einem Kurs aus einem achtwöchigen Online MBSR-Training (Mindfulness-Based Stress Reduction) und sechs zusätzlichen Trainingstagen zu SEDA-Kompetenzen ausgebildet.
Seit August 2022 wurde das Programm in fünf Ländern (Österreich, Slowenien, Kroatien, Schweden und Portugal) implementiert, um es im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs mit Kontrollgruppen (Vorher-Nachher-Effekte) zu evaluieren. In Österreich nehmen über 30 steirische und oberösterreichische Volksschulen teil, wobei circa die Hälfte die Interventionsgruppe bildet. Aus den Teilnehmenden wurden Trainingsgruppen gebildet, die im Schuljahr 2022/23 sechs ganze Trainingstage und fünf zweistündige Online-Einheiten gemeinsam absolvieren. Nach Abschluss der im Zuge der Evaluierung durchgeführten Erhebungen erhalten auch die Teilnehmenden der Kontrollgruppe bei Interesse ein zweitägiges Training und somit einen Einblick in das Programm.
Die Schulung ihrer SEDA-Kompetenzen kann Lehrpersonen einerseits bei der zielgerichteten Planung und Verfolgung ihrer Karriere unterstützen und verhindern, dass sie ihren Beruf vorzeitig aufgeben. Andererseits sollen sie zur Gestaltung eines guten Schulklimas und zur Förderung ihres eigenen, aber auch des Wohlbefindens ihrer Schüler*innen ermächtigt werden.
HAND:ET will damit zur Entwicklung einer EU-weiten Lehrer*innenpolitik beitragen, in deren Rahmen langfristig wirkende und evidenzbasierte Strategien zum Umgang mit den strukturellen Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen in Europa konfrontiert sind, umgesetzt werden. Neben einem Manual für HAND: ET-Trainer*innen, das nach Projektabschluss online als Open-Access-Ressource zur Verfügung stehen wird, werden HAND:ET-Richtlinien erstellt, in denen die Projektergebnisse und die aus ihnen resultierenden EU- und länderspezifischen Empfehlungen dargestellt werden.
In Österreich ist geplant, die HAND: ET-Trainings nach Projektabschluss langfristig im Fortbildungskatalog für Lehrpersonen zu verankern.

Zielgruppe(n)
Lehrpersonen
Schulleiter*innen und andere an der Schule tätige Personen der Primar- und Sekundarstufe I

Projektzeitraum
März 2021 bis Februar 2024

Publikationen

Oswald, C., Gasteiger-Klicpera, B., Paleczek, L., Hamoud, O. & Kozina, A. (2022). HAND: Empowering Teachers. Achtsamkeit und Diversitätsbewusstsein als Konzepte zur Unterstützung von Lehrpersonen im Kontext von Diversität. *Erziehung & Unterricht*, *172*(3–4), 261–271. https://www.oebv.at/produkte/erziehung-und-unterricht-202234

Förderung

ERASMUS+ Support for Policy Reform

Kontakt

Ass.-Prof.[in] Mag.[a] Mestre Lisa Paleczek, PhD
Mail: lisa.paleczek@uni-graz.at
Tel.: +43 316 380-3660

Projekthomepage

https://handinhand.si/de/

8 HeLi-D & me_HeLi-D

Health Literacy and Diversity & Mental Health Literacy and Diversity

Projektleitung
Univ.-Prof. Dr. Barbara Gasteiger-Klicpera [1,2]

Beteiligte Personen
HeLi-D: Katharina Maitz, PhD[2]; Dominik Pendl, MSc[1]; Ass.-Prof. Susanne Seifert, PhD[1];
Ines Maier, MSc [ehem.1]
me_HeLi-D: Michaela Wright, MSc[2]; Franziska Reitegger, MSc[1]; Lea Hochgatterer, MSc[1]; Katharina Maitz, PhD [2]

Namen der beteiligten Institutionen
[1] Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie, Universität Graz, Graz
[2] Forschungszentrum für Inklusive Bildung, Graz

Projektpartner*innen HeLi-D
Know-Center GmbH Graz
- Ass.Prof.in Dipl.-Ing.in Dr. in techn. Viktoria Pammer-Schindler
- Dipl.-Ing. Dr.techn. Dominik Kowald
- Dipl.-Ing. Alfred Wertner, BSc
- Mestre Dr. techn. Carla Souta Barreiros
- Leon Fadljevic, MSc

Medizinische Universität Graz (IAMEV, Chirurgie)
- Univ.-Prof.in Dr.in Andrea Siebenhofer-Kroitzsch
- Univ.-Prof. Dr.med. Lars-Peter Kamolz, MSc
- Univ.-Ass. Mag. Thomas Semlitsch
- Priv.-Doz. Mag. Dr. Gerald Sendlhofer

Österreichische Gesundheitskasse (ÖGK)

Projektpartner*innen me_HeLi-D
- University of Silesia in Katowice, Poland
- Educational Research Institute, Slovenia
- Sofia University St. Kliment Ohridski, Bulgaria
- University of Graz, Austria (Lead)
- Primary School No. 11 with Integration Katowice (Partner-School 1), Polen
- Elvira Vatovec Primary School Koper (Partner-School 2) Slovenia
- MS Heiligenkreuz am Waasen (Partner-School 3), Austria

Länder
HeLi-D: Österreich
me_HeLi-D: Österreich, Slowenien, Polen, Bulgarien

Ziel – zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Im Kindes- und Jugendalter werden entscheidende Grundlagen für das Gesundheitsverhalten des Erwachsenenalters gelegt (Kaluza & Lohaus, 2006). Um Kinder und Jugendliche zum eigenen gesundheitsförderlichen Handeln zu befähigen, bedarf es der Entwicklung und Implementierung von evidenzbasierten Maßnahmen zur Förderung der Gesundheitskompetenz.
Mit der Umsetzung des Projekts „HeLi-D: Health Literacy und Diversity für Schüler*innen der Sekundarstufe I" wurden erste Schritte unternommen, um die Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu stärken. HeLi-D ist ein adaptives, digitales Trainingsprogramm (ADT) zur Förderung der Gesundheitskompetenz von Schüler*innen im Alter von 12–15 Jahren, das mit einem speziellen Fokus auf Schüler*innen der 6. und 7. Schulstufe entwickelt wurde. Dieses adaptive Trainingsprogramm fördert die (digitale) Gesundheitskompetenz von Schüler*innen im Sinne des kompetenten Umgangs mit gesundheitsbezogenen Informationen aus dem Internet (Norman & Skinner, 2006) mittels Geschichten, Informationstexten, Quizfragen und Rechercheaufgaben. Das ADT verfügt über ein integriertes Assessment, das die Lesekompetenz der Schüler*innen erfasst und entsprechend dieser Lesekompetenz den Schüler*innen die Inhalte in einer von vier sprachlichen Schwierigkeitsstufen zuweist.
In der ersten Projektphase wurden die Inhalte des Programms gemeinsam mit Expert*innen der MedUni Graz und mit Schüler*innen spezifiziert. Die konkrete Konzeption erfolgte in dreitägigen Workshops mit insgesamt 38 Schüler*innen zweier Klassen einer siebten Schulstufe. Im Mittelpunkt der Workshops stand die partizipative, zielgruppenorientierte Erarbeitung der Themen für das ADT.
Im Jahr 2019 wurde das ADT mit 1.113 Schüler*innen (681 Schüler*innen in der Interventionsgruppe, 432 in der Vergleichsgruppe) in einer Interventionsstudie evaluiert. Die Ergebnisse zeigten eine signifikante Verbesserung des Gesundheitswissens ($p<.005$) und der internetbezogenen Gesundheitskompetenz ($p<.001$) der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe.
Aufgrund der Zunahme an psychischen Problemen bei Jugendlichen, verstärkt durch die Maßnahmen während der Corona-Pandemie (Wade et al., 2020), wurde der dringende Bedarf deutlich, das bestehende Programm um eine mentale Komponente zu ergänzen. Das Folgeprojekt „me_HeLi-D: Mental Health Literacy und Diversity" erweitert den Umfang von Heli-D und widmet sich insbesondere der Förderung der psychischen Gesundheit und Gesundheitskompetenz von Schüler*innen im Alter von 12–15 Jahren. In diesem dreijährigen Erasmus+ Projekt wird gemeinsam mit internationalen Partner*innen aus Slowenien, Polen und Bulgarien ein adaptives, evidenzbasiertes, diversitätssensibles, digitales Tool entwickelt, das in vier Sprachen (Englisch, Deutsch, Polnisch und Slowenisch) zur Verfügung stehen wird. Die Lehrer*innen und Schüler*innen aus den drei internationalen Partnerschulen sind über partizipative Workshops und die Pilotstudie stark in diesen Entwicklungsprozess eingebunden. Nach der Entwicklung und Pilotierung des Programms wird es in drei europäischen Ländern (SLO, AUT, POL) mittels einer randomisierten Cluster-Kontrollstudie implementiert und evaluiert. Dafür wird eine Stichprobengröße von insgesamt 3.000 Schüler*innen (1.800 in der Interventionsgruppe, 1.200 in der Vergleichsgruppe) angestrebt. Begleitend dazu wird in Interviews und Fokusgruppen auch das Feedback der Lehrenden (N = 15–30) eingeholt.
Das Präventionsprogramm wird einem modulartigen Aufbau folgen und im speziellen auf die Themenbereiche Resilienz, Achtsamkeit und Hilfesuchverhalten (Modul 1) sowie Angst und Depression (Modul 2) abzielen. Die Inhalte werden differenziert in zwei Schwierigkeitsstufen und multimedial aufbereitet (z. B.: Video, Audio, Text). Vor allem im Modul 2 ist eine spielerische (game-based) Umsetzung geplant. Über-

dies ist die Entwicklung eines Referenzrahmens zur diversitätssensiblen Gestaltung der Inhalte ein Ziel des Projektes. Das FDSC (Framework for Diversity-Sensitive Content) soll nicht nur im me_HeLi-D Projekt richtungsweisend sein, sondern auch für andere, künftig entwickelte Präventionsprogramme als Referenzrahmen fungieren, um die Diversität der Zielgruppen adäquat zu berücksichtigen.
Gemeinsam ist den beiden Projekten der partizipative Forschungsansatz bei der Entwicklung der Inhalte und des Designs der Programme, um das jeweilige Tool für die Zielgruppe inhaltlich, optisch und strukturell ansprechend und zugänglich zu gestalten. Diese Anlehnung an design-orientierte Forschungsansätze (z. B. McKenney & Reeves, 2018) unterstützt einen von Beginn an auf Praxis-, Lebenswelt- und Forschungsrelevanz der Projektergebnisse ausgerichteten Prozess. Der Partizipation der Partnerschulen kommt beim me_HeLi-D besondere Bedeutung zu, da die Anwesenheit und Mitarbeit der Lehrpersonen auch bei allen Präsenz- und Onlinemeetings eingeplant ist.
Ähnlich wie HeLi-D, welches interessierten Lehrpersonen kostenfrei zur Verfügung steht, soll auch me_HeLi-D eine kostenlose und frei zugängliche Ressource für Lehrpersonen bzw. Schüler*innen darstellen. Die Nachhaltigkeit der Programme wird durch die Kooperation mit der UNI-IT der Universität Graz gewährleistet, die die Programme auch über die Projektlaufzeit hinaus wartet und betreut.

Literatur

Kaluza, G. & Lohaus, A. (2006). Psychologische Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 14*(3), 119–134. https://doi.org/10.1026/0943-8149.14.3.119

Norman, C. D. & Skinner, H. A. (2006). eHealth Literacy: Essential Skills for Consumer Health in a Networked World. *Journal of Medical Internet Research, 8*(2):e9.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.

Wade, M., Prime, H. & Browne, D. T. (2020). Why we need longitudinal mental health research with children and youth during (and after) the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, *290,* 113143. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113143

Zielgruppe(n)
Schüler*innen im Alter von 12–15 Jahren

Projektzeitraum
HeLi-D: 01.06.2018–31.06.2021
me_HeLi-D: 01.09.2022–31.08.2025

Publikationen

Pendl, D., Maitz, K. & Gasteiger-Klicpera, B. (2022). Auf der Suche nach Gesundheitsinformationen im Internet: Eine Studie zum Rechercheverhalten von Schüler:innen der Sekundarstufe I. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Occasional Papers,* 43–66. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.10.14.X

Seifert, S., Maitz, K., Pendl, D. & Gasteiger-Klicpera (2022). Vergleich unterschiedlicher Instrumente zur Messung von Gesundheitskompetenz im Zusammenhang mit Lesekompetenz und kognitiven Fähigkeiten von Jugendlichen. *Diagnostica, 68*(4), 197–208. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000297

Seifert, S., Maitz, K., Riedl, S., Neumaier, A., Stoff, I. & Gasteiger-Klicpera, B. (2022). Screening zur Erfassung des Leseverständnisses in den Klassen 6–7 (SELV 6–7). *Diagnostica, 68*(2), 101–112. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000289

Maitz, E., Maitz, K., Sendlhofer, G., Wolfsberger, Ch., Mautner, S., Kamolz, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Internet-Based Health Information-Seeking Behavior of Students Aged from 12 to 14 Years: Mixed-Methods Study. *Journal of Medical Internet Research*. https://doi.org/10.2196/16281

Fadljevic, L.*, Maitz, K.*, Kowald, D., Pammer-Schindler, V. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Slow is good: the effect of diligence on student performance in the case of an adaptive learning system for health literacy. In Ch. Rensing & H. Drachsler (Eds.) *LAK'20: Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (S. 112–117). New York: ACM. https://doi.org/10.1145/3375462.3375502. *geteilte Erstautor*innenschaft

Maitz, K. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Konzeption und Durchführung von Workshops zur Förderung der Gesundheitskompetenz von SchülerInnen der Sekundarstufe I. *Prävention und Gesundheitsförderung*. https://doi.org/10.1007/s11553-020-00762-4

Förderung

HeLi-D: Gesundheitsfonds Steiermark

me_HeLi-D: Erasmus+

Kontakt

HeLi-D: Dominik Pendl, MSc, E-Mail: dominik.pendl@uni-graz.at

me_HeLi-D: Michaela Wright, MSc, E-Mail: michaela.wright@uni-graz.at

9 IDeRBlog ii

Individuell differenziert richtig schreiben mit Blogs – implementieren und individualisieren

Projektleitung
Michael Gros, LPM Saarland (Koordinator)
Konstanze Edtstadler, PH Steiermark

Beteiligte Personen
Nina Leidinger (LPM Saarland, Deutschland)
Elisabeth Herunter (PH Steiermark, Österreich)
Martin Ebner, Markus Ebner & Jeton Arifi (TU Graz, Österreich)
Jessica Heide, Sabine Peifer (Grundschule Dellengarten, Deutschland)
Anneliese Huppertz, Vera Kistemann (Gemeindeschule Raeren, Belgien)

Namen der beteiligten Institutionen
LPM Saarland: Landesinstitut für Pädagogik und Medien, Saarland, Deutschland
PH Steiermark: Pädagogische Hochschule Steiermark
TU Graz: Technische Universität Graz
Grundschule Dellengarten
Gemeindeschule Raeren

Länder
Deutschland, Österreich, Belgien

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Zentral für das Erasmus+Projekt IDeRBlog ii ist die Konzeption, Entwicklung und Weiterentwicklung einer kostenlosen Internetplattform zum Schreiben, Überarbeiten und Veröffentlichen von Texten (Blog-Einträgen), die von den Klassen-/Schulkolleginnen gelesen und kommentiert werden können, für Schüler*innen ab acht Jahren. Damit werden gleich mehrere praktische und für Schüler*innen relevante Ziele verfolgt:

- Mediendidaktische bzw. -pädagogische Ziele: Durch die Nutzung der Internetplattform www.iderblog.eu werden sämtliche Aspekte der Medienbildung vom Umgang mit Passwörtern über die Veröffentlichung von Inhalten im Internet bis hin zum Verhalten beim Kommentieren in einem geschützten Rahmen thematisiert.
- Schreibdidaktische Ziele: Ein wesentliches Element des Verfassens von Texten ist die Überarbeitung, die Schüler*innen ohne Anleitung oftmals schwerfällt. Aus diesem Grund können Lehrpersonen die von ihren Schüler*innen verfassten Texte innerhalb der Plattform korrigieren und mit inhaltlichen, stilistischen und/oder datenschutzrechtlichen Rückmeldungen versehen an die Schüler*innen digital zurückgeben. Erst wenn der Text ausreichend überarbeitet und von der Lehrperson prinzipiell freigegeben ist, können die Schüler*innen diesen veröffentlichen, sodass die anderen Nutzer*innen ihn lesen und kommentieren können.

- Rechtschreibdidaktische Ziele: Die Lehrpersonen können sich bei der Korrektur der Texte auf die inhaltlichen Aspekte konzentrieren, denn durch das eigens entwickelte, sogenannte intelligente Wörterbuch erhalten Schüler*innen im Falle des Auftretens eines bereits kategorisierten Fehlers eine (strategiebasierte) Rückmeldung zur Korrektur, die helfen soll, den Fehler auszubessern, ohne das korrekte Wort – wie bei üblichen Korrekturprogrammen – lediglich aus verschiedenen Möglichkeiten auszuwählen. Gleichzeitig werden die unterlaufenen und kategorisierten Fehler qualitativ ausgewertet. Diese qualitative Fehleranalyse, die nicht nur über die Anzahl, sondern auch über die Art der Fehler (z. B. Doppelkonsonant, Klein- statt Großschreibung) Auskunft gibt, ist die Grundlage für die individualisierte Weiterleitung zu spezifischen – im Rahmen von IDeRBlog ii entwickelten – digitalen Übungsformaten mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden (vgl. Ebner, Edtstadler & Ebner, 2020). Außerdem erfolgt eine Weiterleitung zu der jeweiligen Kategorie entsprechenden frei zugänglichen Übungen sowie zu Übungskursen, die die jeweilige Rechtschreibkategorie erklären.

Diese praxisorientierten Anwendungen sind nur möglich durch die internationale und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Theorie – Fachdidaktik Deutsch bzw. spezifisch Rechtschreibdidaktik, Mediendidaktik und -informatik – und (Schul-)Praxis. Aus wissenschaftlicher Sicht interessant ist, dass bei dieser Anwendung erstmals Learning-Analytics-Verfahren im Kontext des freien Verfassens von Texten beim Rechtschreiben eingesetzt werden. „Learning Analytics" wurde 2011 bei der ersten „Conference on Learning Analytics & Knowledge" als Messung, Sammlung, Analyse und Erörterung von Lernerdaten, um so das Lernen zu verstehen und zu optimieren, definiert (SoLAR, 2022). Neben der bereits erörterten praxisbezogenen Anwendung können diese neuen Analysemöglichkeiten zu einer evidenzbasierten Rechtschreibdidaktik beitragen.
Möglich ist dies aufgrund der aufwändig gestalteten Systemarchitektur des bereits erwähnten intelligenten Wörterbuchs, das das Kernstück der Schreibplattform darstellt. Basierend auf diesem methodischen Zugang kann auf Basis großer Datenmengen eine evidenzbasierte Einschätzung problematischer Rechtschreibkategorien vorgenommen werden. Dabei wird jeweils die Anzahl der falschen Schreibungen einer Kategorie (z. B. Schreibung des Umlauts) in Relation mit den richtigen Schreibungen ausgewertet werden. Dadurch kann die z. B. von Reichardt (2015) formulierte Forderung der Berücksichtigung der Basisrate umgesetzt werden, die bei einer klassischen, manuell durchgeführten, qualitativen Fehleranalyse in dieser Größenordnung zu aufwändig wäre. Die Systemarchitektur mit der Untergliederung der Kategorien in Phänomene erlaubt zudem mithilfe von Chi^2-Tests die Überprüfung, ob bei einzelnen Phänomenen einer Kategorie signifikant mehr Fehler auftreten als statistisch erwartet. Diese Erkenntnisse sind wiederum notwendig, um neue Aspekte in fachdidaktische Fragestellungen und Diskussionen einzubringen.

Literatur

Ebner, M., Edtstadler, K. & Ebner, M. (2020). Learning Analytics and Spelling Acquisition in German – the Path to Individualization in Learning. In P. Zaphiris, & A. Ioannou (Hrsg.), *Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences* (S. 317–325). Springer.
Reichardt, Anke. 2015. *Rechtschreibung im Textraum – Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule (KöBeS 9)*. Gilles & Francke.
Solar (2022). https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/

Zielgruppe(n)
Schüler/innen ab acht Jahren

Projektzeitraum

IDeRBlog ii: 2018–2021

Publikationen

Ebner, M., Ebner, M. & Edtstadler, K. (2019). Why Will Technology Enhanced Language Learning be Essential for Pupils? *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*. https://tc.computer.org/tclt/wp-content/uploads/sites/5/2016/12/Vol.-19-No.-1-Article-4-pp.14-17.pdf

Ebner, M., Edtstadler, K. & Ebner, M. (2020). Learning Analytics and Spelling Acquisition in German – the Path to Individualization in Learning. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Hrsg.), *Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences* (S. 317–325). Springer.

Edtstadler, K. (2021). Der Einsatz von Learning-Analytics-Methoden beim Rechtschreiben im Kontext frei verfasster Texte. In M. Kepser, M. Schallenberg & Müller, H.-G. (Hrsg.), *Neue Wege des Orthografieerwerbs: Forschung – Vermittlung – Reflexion* (S. 50–63). Bildungsverlag Lemberger.

Edtstadler, K. (2021). Analyse und Förderung der Rechtschreibung in frei verfassten digitalen Texten. In J. Meier (Hrsg.), *Schreiben im Unterricht* (Beiträge zur Fachdidaktik 3, S. 44–63). praesens.

Edtstadler, K. (2020). Rechtschreiblernen 2.0. Individualisiert lernen mithilfe einer Internetplattform (zuzüglich Materialien). *Praxis Grundschule 4* (Rechtschreiben), 24–34.

Edtstadler, K. (2019). Schriftspracherwerb 2.0 – Fachwissenschaftlich und -didaktisch fundiert, mediendidaktisch motiviert. In E. Messner, B. Karl & R. Weitlaner (Hrsg.), *110 Jahre Lehrerinnenbildung am Hasnerplatz in Graz: Eine Festschrift* (S. 201–209). Leykam.

Förderung

Erasmus+

Kontakt

Konstanze.edtstadler@phst.at

Projekthomepage

www.iderblog.eu

10 IMAS II

Improving Assistance in Inclusive Educational Settings II

Projektleitung
Univ.-Prof.[in] Dr.[in] Barbara Gasteiger-Klicpera

Beteiligte Personen
Caroline Breyer, MSc., PhD.

Namen der beteiligten Institutionen
CSIE (UK)
TENENET (Slowakei)
ARCIL (Portugal)
Agency VISION (Bulgarien)
EASPD (Belgien)
Chance B (Austria)
Universität Graz
Universität Coimbra
Universität Trnava

Länder
Österreich, Portugal, United Kingdom, Slowakei, Bulgarien, Belgien –

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Schulassistent*innen begleiten in vielen Ländern beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in schulischen und außerschulischen Settings (Dworschak, 2010). Allerdings sind die Anforderungen an diese Berufsgruppe in vielen Ländern Europas wenig geregelt und es fehlt an einer entsprechenden Ausbildung (Breyer et al., 2021). Untersuchungen sehen diese mangelnde Qualifikation sehr kritisch und belegen einen negativen Einfluss der Schulassistent*innen auf den Lernerfolg sowie auf die soziale Partizipation und Inklusion von Schüler*innen mit SPF (Webster & de Boer, 2021; Schulze, 2017).
Daher hat sich das Projekt IMAS II das Ziel gesetzt, digitale Wissensboxen als Möglichkeit für selbstbestimmte Professionalisierung zu entwickeln, um zu einer nachhaltigen Qualitätssteigerung und längerfristigen Qualitätsentwicklung der Schulassistenz beizutragen und dadurch das Gelingen von Inklusion im Schulbereich zu unterstützen. Folgende Teilziele sind dabei wesentlich:

1. Qualifizierung von Schulassistent*innen zu fünf für sie besonders relevanten Themen (Verständnis von Inklusion und Wahrnehmung von Behinderung, Interaktion und Kommunikation, Kognition und Lernen, Verhalten, Unterstützung von Kindern mit Sinnes- und Mehrfachbehinderungen)
2. Bereitstellung einer flexiblen, an unterschiedliche Bedürfnisse angepassten Lernumgebung (Barrierefreiheit) in Form von webbasierten Wissensboxen
   - Nachhaltige Unterstützung der reflexiven Fähigkeiten der Schulassistent*innen
   - Erweiterung der inklusiven Handlungskompetenzen, um eine bedarfsgerechte Unterstützung von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen sicherzustellen und Inklusion zu realisieren

3. Um die Wirkung dieser neuen Qualifizierungsmöglichkeit zu erkunden, ist die Einbeziehung von partizipativer Forschung mit Kindern mit und ohne Behinderungen wesentlich. Letztes Ziel ist die Evaluierung des Impacts der Wissensboxen gemeinsam mit Schulassistent*innen, Lehrpersonen, Schüler*innen, Eltern, um die Wissensboxen gut zu implementieren und um zu prüfen, ob das darin enthaltene Wissen und die vermittelten Kompetenzen hilfreich für die Beteiligten sind.

Das Projektkonsortium bestand aus Vertreter*innen der sozialen Dienste aus Österreich, der Slowakei, Bulgarien, Portugal und dem Vereinigten Königreich. Diese Organisationen waren – in enger Zusammenarbeit mit bereits erfahrenen Schulassistent*innen – hauptsächlich für die Entwicklung der Wissensboxen verantwortlich, wobei jede Organisation ihre besondere Expertise und fachliche Kompetenz zu einem Thema einbrachte.

Zudem unterstützten und begleiteten in drei Ländern (Slowakei, Österreich, Portugal) die Partneruniversitäten (Trnava, Graz, Coimbra) die Erarbeitung der Inhalte. Die Partneruniversitäten steuerten ihr Fachwissen im Bereich der Förderung und Inklusion von Schüler*innen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bei und waren zudem für die Begleitforschung und die wissenschaftliche Dissemination verantwortlich.

Die Dissemination für das Fachpublikum wurde durch die EASPD verantwortet. EASPD ist der europäische Dachverband von Organisationen der sozialen Dienste für Menschen mit Behinderungen, der sowohl auf der Ebene der sozialen Dienste als auch auf der Ebene der europäischen Politik gut vernetzt ist. EASPD spielte eine wichtige Rolle im Prozess der Dissemination und bei der Organisation der Veranstaltungen für Multiplikator*innen.

Bei der Konstruktion der Wissensboxen legte das Konsortium besonderen Wert auf Evidenzbasierung der Materialien. Die fünf Wissensboxen sind in ihrer Struktur ähnlich aufgebaut. Jede Wissensbox umfasst theoretische bzw. literaturgestützte Informationen über die entsprechende Behinderung, es werden Informationen zu Symptomen und Ursachen gegeben sowie Möglichkeiten zur Förderung verdeutlicht. Aufbauend darauf bietet jede Wissensbox konkrete praktische Handlungsansätze im Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulalltag. Insgesamt wurde bei der Erarbeitung der Inhalte auf Methoden- und Materialvielfalt geachtet, um sie für eine möglichst breite und heterogene Zielgruppe zugänglich zu machen. Somit finden sich in den Wissensboxen Texte zum Selbststudium, kurze Videosequenzen, Interviews mit Assistent*innen, Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern sowie auch vielfältige Case Studies und Erfahrungsberichte.

Die Implementierung der Wissensboxen wurde durch einen Evaluationsprozess begleitet. Insgesamt zeigte die quantitative Online-Erhebung, an der Schulassistent*innen (n = 175), Eltern (n = 13) und Lehrkräfte (n = 9) aus allen Partnerländern teilnahmen, positive Ergebnisse. Schulassistent*innen, die mit den Wissensboxen gelernt hatten, gaben an, ihr Wissen erweitert zu haben und sich durch die Inhalte der Wissensboxen nun besser auf ihre berufliche Situation und damit verbundenen Anforderungen vorbereitet zu fühlen. Darüber hinaus gaben sowohl Schulassistent*innen als auch Lehrkräfte an, eine positive Veränderung im Hinblick auf die Teilhabe von Schüler*innen mit Behinderung wahrzunehmen sowie eine Verbesserung in der Zusammenarbeit zu beobachten.

Literatur

Breyer, C., Lederer, J. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and Support Assistants in Inclusive Education: A Transnational Analysis of Assistance Services in Europe. *European Journal of Special Needs Education, 36*(3), 344–357. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546

Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent. Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe,* 3(49), 131–35.

Schulze, K. (2017). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – Eine Einzefallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen*. Beltz.

Webster, R. & de Boer, A. (2021). Teaching assistants: their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 36*(2), 163–167.

Zielgruppe(n)

Die Zielgruppe des Projektes sind bereits tätige und künftige Schulassistent*innen. Indirekte Zielgruppe sind aber auch die Kinder und Jugendlichen, die unterschiedliche Unterstützungen benötigen, um in inklusiven Bildungseinrichtungen am Lernen teilhaben zu können und die von den erworbenen Kompetenzen der Assistent*innen profitieren sollen; Eltern, die ihre Kinder gut in der Schule unterstützt wissen möchten, aber auch die Mitschüler*innen, die im Klassensetting gemeinsam lernen, und schließlich Lehrpersonen, die einen inklusiven Unterricht gestalten.

Projektzeitraum

Oktober 2018 – März 2021

Publikationen

Ladenstein, J., Breyer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2022). Exploring changes in collaboration through the professionalization of learning and support assistants: a mixed method study. *European Journal of Special Needs Education,* 1–14. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107682

Lederer, J., Breyer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Improving Assistance in Inclusive Educational Settings: Conception of Web-based Knowledge Boxes – a Tool for Professional Development for Learning and Support Assistants. *Improving Schools, 24*(2), 137–151. https://doi.org/10.1177/1365480220950568

Breyer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (IMAS II). Entwicklung und Evaluierung web-basierter Wissensboxen zur Förderung inklusiver Kompetenzen von SchulassistentInnen. *Journal für Psychologie, 27*(2), 29–49. https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-29

Förderung

Erasmus+

Kontakt

barbara.gasteiger@uni-graz.at

Projekthomepage

https://www.easpd.eu/project-detail/imas-improving-assistance-in-inclusive-educational-settings-ii/
https://www.easpd.eu/resources/knowledge-hub/

11 Include with ICF – Inclusion-Friendly Classroom

The ICF as a Problem-Solving Tool for the Team Around the Child in Educational Settings

Projektleitung
Prof.[in] Silvia Kopp-Sixt, BEd MA

Beteiligte Personen
Mag.[a] Katerina Todorova

Namen der beteiligten Institutionen
Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreich (Partner)
Sozial Innovatives Netz Dr. Pretis, Österreich (Partner)
MSH Medical School Hamburg, Deutschland (Partner)
Verein zur Förderung von Bildung, Kultur und Sport, „Education for all" Nordmazedonien (Koordination)
Vereinigung der Sonderpädagog*innen und Rehabilitator*innen der Republik Nordmazedonien (Partner)
Gemeinde Gazi Baba, Nordmazedonien (Partner)
Verein Imago Plus, Nordmazedonien (Partner)
Melek Academy Dudu Melek Sabuncuoglu, Türkei (Partner)

Länder
Österreich, Deutschland, Nordmazedonien, Türkei

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Das Erasmus+ Projekt „Include with ICF" im Rahmen der Key Action „Cooperation partnerships in school education" zielt darauf ab, Partizipation und Inklusion im schulischen Kontext zu fördern und dadurch die Qualität der Bildung für alle Schüler*innen zu verbessern. Dies geschieht unter Verwendung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) als gemeinsame Sprache im schulischen Kontext in vier Projektländern, darunter Österreich, Nordmazedonien, Deutschland und die Türkei. Die Projektprodukte fokussieren auf die Erstellung von ICF-Checklisten für die Erfassung von Teilhabe, die Entwicklung eines Participation Goal Incubators sowie eines Teachers-Teamwork-Toolkits für Lehrpersonen und alle anderen involvierten Personen in der multiprofessionellen Kooperation im Handlungsfeld Schule. Mittels dieser Entwicklungsarbeiten werden Akteur*innen in Unterricht und Schule auf der Grundlage der ICF-Klassifikation professionalisiert mit dem Ziel, eine gemeinsame fähigkeitsbasierte und teilhabeorientierte Sprache zu verwenden und ICF-basierte Teilhabeziele mit und für Schüler*innen mit Behinderungen davon ableiten zu können.

Das Projekt befasst sich mit den folgenden Forschungsfragen:
- Inwieweit können verschiedene ICF-Tools dazu beitragen, dass Schulfachkräften sich auf Teilhabeziele fokussieren und somit die Inklusionschancen für Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten verbessern?
- Inwiefern wirkt sich der Einsatz der ICF auf die Einstellungen bzw. die Haltung der Fachkräfte zu inklusivem Handeln aus?

Zielgruppe(n)
Lehrpersonen
andere Fachkräfte in der Schule
Eltern
politische Entscheidungsträger
Studierende

Projektzeitraum
01.02.2022–31.01.2024

Förderung
Erasmus+

Kontakt
primar@phst.at
+43 (0)316 8067 – 6102/6103 (Sekretariat)
Pädagogische Hochschule Steiermark,
Institut für Elementar- und Primarpädagogik

Projekthomepage
www.icf-inclusion.net

12 Plan-ICF

Planning additional educational support with ICF

Projektleitung
Prof.[in] Silvia Kopp-Sixt, BEd MA

Beteiligte Personen
Mag.[a] Katerina Todorova

Namen der beteiligten Institutionen
Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreich (Partner)
Sozial Innovatives Netz Dr. Pretis, Österreich (Koordination)
Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Österreich (Partner)
DI Wilhelm Stadler, Info Pro, Österreich (Partner)
Verein zur Förderung von Bildung, Kultur und Sport, „Education for all" Nordmazedonien (Partner)
Vereinigung der Sonderpädagog*innen und Rehabilitator*innen der Republik Nordmazedonien (Partner)
Gemeinde Centar-Skopje, Nordmazedonien (Partner)
Melek Academy Dudu Melek Sabuncuoglu, Türkei (Partner)
Corum Rehberlik ve Arastirma Merkezi Mudurlugu, Türkei (Partner)

Länder
Österreich, Nordmazedonien, Türkei

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Das Erasmus+ Projekt „Planning additional educational support with ICF" im Rahmen der Key Action KA2 „Cooperation partnerships in school education" zielt darauf ab, Lernchancen von Schüler*innen mit Entwicklungsschwierigkeiten bzw. Behinderungen zu verbessern. Dies wird durch die Implementierung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit – kurz ICF – der Weltgesundheitsorganisation (DIMDI, 2005) im Sinne einer gemeinsamen Sprache im Kontext von Förderplanungsprozessen in der Schule erreicht. Als eine Metasprache und gemeinsame Sprache ermöglicht die ICF eine nicht stigmatisierende und fähigkeitsorientierte Beschreibung des möglichen zusätzlichen pädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler*innen. Neun Organisationen aus den drei Ländern Österreich, Nordmazedonien und Türkei werden dieses Projekt über einen Zeitraum von zwei Jahren gemeinsam durchführen.

Die zentrale Forschungsfrage im Rahmen dieses Projekts lautet:
- Kann eine einfache ICF-basierte Vorlage zur teilhabeorientierten Förderplanung für Kinder mit Behinderungen von den Lehrfachkräfte beitragen?

Zielgruppe(n)
Lehrpersonen
schulische Assistent*innen

Projektzeitraum
01.10.2022–30.09.2024

Förderung
Erasmus+

Kontakt
primar@phst.at
+43 (0)316 8067 – 6102/6103 (Sekretariat)
Pädagogische Hochschule Steiermark,
Institut für Elementar- und Primarpädagogik

Projekthomepage
https://www.icf-plan.eu/

13 In-DIG-developments

Inklusion durch digitale Schulentwicklung – Barrieren und Lösungen infolge von COVID-19

Projektleitung
Univ.-Prof.in Dr.in phil. Barbara Gasteiger-Klicpera[1,2]
Univ.-Prof.in Dr.in phil. Heike Wendt[3]

Beteiligte Personen
Caroline Breyer, Bakk.a phil. MSc. PhD[6]
Franziska Reitegger, BA MSc.[2]
Lea Hochgatterer, BSc MSc.[1,2]
Melina Tinnacher, BEd BA MSc.[3]
Univ.-Prof. Mag. phil. Dr. theol. Thomas Gremsl[4]
Prof.in Mag.a Dr.in Martina Kalcher, Bakk.a phil. MSc.[5]

Namen der beteiligten Institutionen
[1] Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB), Graz
[2] Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie, Universität Graz, Graz
[3] Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Universität Graz, Graz
[4] Institut für Ethik und Gesellschaftslehre, Universität Graz, Graz
[5] Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Fachbereich Bildungswissenschaften, Graz
[6] Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Elementar- und Primarpädagogik, Graz

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Das Projekt zielte darauf ab, Auswirkungen und Veränderungen, die durch COVID-19 an Volks- und Mittelschulen in der Steiermark ausgelöst wurden, zu analysieren und die gewonnenen Erkenntnisse für die inklusive Schulentwicklung nutzbar zu machen. Insbesondere wurde erhoben, inwiefern Schulen und Familien die Erfahrungen und Diskussionen in Bezug auf Inklusion und Digitalisierung für eine Veränderung der Unterrichtsgestaltung sowie für Schulentwicklungsprozesse während und nach der Gesundheitskrise nutzen. Die zentralen Fragestellungen lauteten: 1) Welche digital-inklusiven Unterrichtspraxen wurden bzw. werden im Distance-Learning im Fach Deutsch an Grund- und Mittelschulen in der Steiermark genutzt? 2) Welche Erfahrungen haben Eltern, Lehrpersonen und Schüler*innen mit der Situation der Schulschließung und Distance-Learning gemacht? 3) Welche besonderen Herausforderungen ergaben sich mit Blick auf die Beschulung und Teilhabe aller Schüler*innen?
Um mehrere Perspektiven und ethisch relevante Aspekte zu berücksichtigen, wurden von einer transdisziplinären Forschungsgruppe in einem Mixed-Method-Design ca. 1200 Schüler*innen (SuS), Eltern, Lehr-

personen und Schulleitungen befragt. Zuerst erfolgte die Erhebung mittels eines repräsentativen quantitativen Surveys, auf dessen Basis vertiefende qualitative Interviews durchgeführt wurden.
Die Ergebnisse zeigten, dass SuS die Schulschließungen und den Fernunterricht mit gemischten Gefühlen erlebten und unter den Lockdowns und den Kontaktreduktionen zu Familie, (Schul-)Freund*innen und ihren Lehrpersonen gelitten haben. Weiterführende Analysen wiesen darauf hin, dass das Wohlbefinden der SuS stark mit dem Klassenzusammenhalt, der Anzahl an Freund*innen sowie der sozialen Unterstützung zusammenhängt. Überdies wurde deutlich, dass SuS mit geringem Wohlbefinden häufiger Einsamkeitsgefühle erlebten und vor allem SuS mit Migrationshintergrund berichteten vermehrt von Ausgrenzungserfahrungen. Dies lässt auf eine verstärkte soziale Ungleichstellung von SuS mit Migrationshintergrund schließen. Dennoch hoben SuS positive Aspekte im Fernunterricht hervor, wie die veränderte Unterrichtspraxis mittels Videokonferenztools, Kleingruppen im „Schichtbetrieb“ und innovative didaktische Methoden. Diese ermöglichten eine Anpassung der Lernumgebung, differenziertes Lernen und Arbeiten sowie die Förderung lebenspraktischer Fertigkeiten wie Organisations- und Zeitmanagement.
Digitale Technologien nahmen einen besonderen Stellenwert ein. Bei der Untersuchung von Digitalisierung als Teil von Schulentwicklungsprozessen auf Schulleitungsebene wurde sichtbar, dass 82 % der befragten steirischen Volksschulen (n = 16) zusätzliche digitale Ressourcen zur Verfügung hatten. Auch 87 % der Schulleitungen berichteten vom Einsatz digitaler Lernprogramme.
Neben Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich des Fernunterrichts unterstützen digitale Technologien soziale Interaktionen und Kommunikation zwischen den SuS sowie zu den Lehrpersonen. Weiters entwickelten Lehrpersonen vielfältige Möglichkeiten zur interaktiven Partizipation. Hierbei sei erwähnt, dass die positiven Aspekte der Mediennutzung von SuS genannt wurden, die im Fernunterricht gut erreicht wurden und die nötige Kompetenz zur Mediennutzung hatten. Die weiteren Ergebnisse weisen jedoch auch darauf hin, dass es durchaus SuS gab, die im Fernunterricht nicht erreicht wurden. Dies war einerseits bedingt durch fehlende technische Ausstattung, andererseits mangelte es SuS an Medienkompetenz. Diese wird als Voraussetzung für die Mediennutzung und somit für die Partizipation am Fernunterricht betrachtet (van Dijk, 2006). Auch Lehrpersonen betonten die stark variierende Erreichbarkeit aufgrund von Unterschieden im Zugang zu Geräten sowie in der Unterstützung seitens der Familie. Diese ungleiche Verteilung umfasst der Begriff *Digital Divide* (van Dijk, 2006).
Im Bildungskontext bedeutet dies eine erhöhte Gefährdung von SuS, benachteiligt zu werden, v. a. im Zugang zu Wissen und Informationen, der Nutzung digitaler Kommunikation und damit der sozialen Vernetzung (Buchem, 2013). SuS aus sozio-ökonomisch benachteiligten Elternhäusern, ebenso wie SuS mit Behinderung, weisen diesbezüglich ein erhöhtes Risiko auf (Hamburg & Lütgen, 2020). Um dem entgegenzuwirken, setzten Schulen vielfältige Aktivitäten, wie die Vermittlung von Arbeitsplätzen mit digitaler Ausstattung, von Geräten, Nachholmöglichkeiten und Angebote für Schüler*innen mit Förderbedarf. Lehrkräfte und Eltern berichteten von einem erhöhten Mehraufwand aufgrund der Umsetzung des Fernunterrichts. Dies wirkte sich in Familien teilweise negativ auf das Familienklima aus. Vor allem Mütter berichteten von Mehrfachbelastungen (Vereinbarkeit von Beruf und Familie, schulische Unterstützung, Haushalt & Verpflegung). Nichtsdestotrotz schätzten Eltern und SuS die gewonnene Zeit mit der Familie, die den Zusammenhalt stärken konnte. Darüber hinaus berichteten Eltern und Lehrpersonen von einer gestiegenen Selbstständigkeit der SuS. Abschließend wurde die verstärkte Kommunikation und damit einhergehend eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen hervorgehoben, die als Bedingung für gelingenden (Fern-)Unterricht und damit für eine gelingende schulische Inklusion betrachtet werden kann.

Literatur

Buchem, I. (2013). Diversität und Spaltung. Digitale Medien in der Gesellschaft. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl., S. 387–395). https://austria-forum.org/web-books/lehrbuchl3t00de2013iicm/000409

Hamburg, I. & Lütgen, G. (2019). Digital Divide, Digital Inclusion and Inclusive Education. *Advances in Social Sciences Research Journal, 6*(4), 193–206. https://doi.org/10.14738/assrj.64.6457

van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics* (34), 221–235. http://dx.doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Zielgruppe(n)

Schüler*innen ($n_1 = 504$; $n_2 = 13$), Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ($n_1 = 571$; $n_2 = 16$), Lehrpersonen ($n_1 = 44$; $n_2 = 16$) und Schulleitungen ($n_1 = 21$; $n_2 = 8$) aus 18 Volks- und 11 Mittelschulen der Steiermark

n_1= Stichprobenanzahl der quantitativen Erhebung

n_2= Stichprobenanzahl der qualitativen Erhebung

Projektzeitraum

Oktober 2020 – Februar 2022

Publikationen

Steckbrief in: Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld, *Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 17.* Beiheft (S. 151). Waxmann.

Förderung

Die Studie wurde mit finanzieller Unterstützung durch das Land Steiermark und aus Eigenmitteln der Universität Graz realisiert.

Kontakt

Caroline Breyer, Bakk.[a] phil. MSc. PhD
caroline.breyer@uni-graz.at

Projekthomepage

https://bildungsforschung.uni-graz.at/de/institut/arbeitsbereiche-und-zentren/integrationspaedagogik-und-heilpaedagogische-psychologie/forschung/in-dig-developments/
https://fzib.at/de/forschung/projekte/aktuelle-projekte/in-dig-developments-detailbeschreibung/

14 Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Tansania

Projektleitung
Prof. Peter Much, MA
Martin Hochegger, BEd

Beteiligte Personen
Österreich: Edvina Bešić, Barbara Levc, Elisabeth Herunter, Andrea Holzinger, Ursula Komposch, Bernd Preiner
Tansania: Eugene Cosmas Lyamtane, Fortunatus Michael Mbua, Lidya Joseph Moshi, Peter Negro Siamoo

Namen der beteiligten Institutionen
Pädagogische Hochschule Steiermark
MWENGE Catholic UNIVERSITY of Moshi
Lebenshilfe Steiermark

Länder
Österreich, Tansania

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Die Internationalisierung in der Lehre und in der Forschung ist integraler Bestandteil der strategischen Ausrichtung Pädagogischer Hochschulen. Die Kooperation mit der Mwenge Catholic University in Moshi, Tansania ist die erste Kooperation der Pädagogischen Hochschule Steiermark mit einer afrikanischen Universität. Als erste UNESCO-Hochschule Österreichs setzt die Pädagogische Hochschule Steiermark in der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung einen Schwerpunkt auf nachhaltige Entwicklung, auf Demokratie- und Friedenserziehung, auf Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sowie auf Global Citizenship Education.
Dieser Fokus ist der Ausgangspunkt für die zentralen Ziele des Mobilitätsprojekts: Der Wissens- und Erfahrungsaustausch über die schulische Bildung von Kindern mit Behinderungen und die gezielte Fortbildung von Lehrkräften für Kinder mit besonderen Bedürfnissen soll dazu beitragen, die „Nachhaltigen Entwicklungsziele bis 2030“ und die „Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ umzusetzen. Das zentrale Ziel der beiden Abkommen, das zeitnah und nachhaltig verwirklicht werden kann, ist die Bildung der Menschen.
Nach dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen haben alle Menschen mit Behinderungen das Recht, gleichberechtigt mit anderen in ihrem sozialen Umfeld zu leben und Zugang zu integrativen und kostenlosen Grund- und Sekundarschulen von hoher Qualität zu haben (United Nations, 2006). Die „Nachhaltigen Entwicklungsziele bis 2030“ zielen darauf ab, dass alle Kinder und Jugendlichen einen fairen und qualitativ hochwertigen Grund- und Sekundarschulabschluss erreichen können. Um dieses Ziel zu erreichen, sind deutlich mehr qualifizierte Lehrkräfte und eine internationale Zusammenarbeit in der Lehrerbildung erforderlich (United Nations, 2015). Tansania hat das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) 2009 ratifiziert (Shughuru, 2013). Vor dem Hintergrund, dass der Staat Tansania sich der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet hat, gibt es einige Versuche, eben diese Konvention umzusetzen.

Die transnationale Zusammenarbeit findet auf mehreren Ebenen statt. Die Kooperation der Pädagogischen Hochschule Steiermark mit der Mwenge Catholic University steht im Zusammenhang mit einem Projekt der Lebenshilfe Graz, Missio Österreich und der Steiermärkischen Landesregierung. Im Rahmen dieses Projektes werden zwei Schulen, in denen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden, begleitet und unterstützt. In beiden Schulen, der St. Francis Primary School und der St. Pamachius Inclusive Secondary School, werden auch Kinder mit Albinismus unterrichtet, die häufig auch Beeinträchtigungen in den Bereichen Sehen und Hören aufweisen. Die Zusammenarbeit dieser beiden Schulen soll noch verstärkt werden mit dem Ziel, auch Kindern mit Behinderungen oder Albinismus den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen zu erleichtern.

Albinismus ist eine genetisch vererbte Erkrankung, die durch einen Mangel an Melaninpigmenten in Haut, Haaren und Augen (oder deren Transport) verursacht wird. Sie kommt weltweit vor, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit und unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit oder Geschlecht (Brockmann, 2011). Die verschiedenen Formen des Albinismus haben oftmals Auswirkungen auf die Sehfähigkeit der Betroffenen. Der Melaninmangel macht sich in der Iris, der Netzhaut und im Sehnerv bemerkbar und führt zu verschiedenen Formen der Sehbehinderung. Menschen mit Albinismus kompensieren die erhöhte Lichtempfindlichkeit oft mit starken Sonnenbrillen (Käsmann-Kellner, 2005). In einigen Teilen der Welt, insbesondere in einigen afrikanischen Ländern, wird Albinismus immer noch zutiefst missverstanden, sowohl gesellschaftlich als auch medizinisch. Das körperliche Erscheinungsbild von Menschen mit Albinismus ist häufig Gegenstand falscher Überzeugungen und von Aberglauben geprägter Mythen, die ihre Marginalisierung und soziale Ausgrenzung begünstigen (Ero, 2021). In Afrika ist Tansania das Land mit der höchsten Geburtenrate von Menschen mit Albinismus. Aktuellen Schätzungen nach leben 18.000 Menschen mit Albinismus zurzeit in Tansania (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2021, S. 18).

In einigen afrikanischen Ländern haben die Menschen unterschiedliche Vorstellungen von Menschen mit Albinismus. Das Hauptproblem scheint der Mangel an Bildung und fehlende Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Albinismus zu sein. Aberglaube, Verfolgung und Ablehnung durch die Gesellschaft trifft diese Menschen besonders häufig. Ohne Bildung haben sie kaum Chancen, als Erwachsene einen Arbeitsplatz zu finden, und sind daher einem besonders hohen Armutsrisiko ausgesetzt (United Nations, 2019).

Das Projekt zielt darauf ab, die eingangs erwähnten internationalen Konventionen – „Ziele für nachhaltige Entwicklung bis 2030" und „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen" – zu unterstützen. Im Bildungsbereich soll ein aktiver Beitrag zur Entwicklung in der Lehrerausbildung an der Mwenge-Universität in Moshi geleistet werden, der sich auf den Erwerb von inklusiven Kompetenzen konzentriert. Die beruflichen Kompetenzen von Lehrern gelten als unerlässlich für die Gestaltung eines integrativen Schulsystems (UNESCO, 1994). Ohne eine systematische Reform der pädagogischen Kompetenzen kann ein inklusives Schulsystem nicht verwirklicht werden. Ein weiteres wichtiges Ziel des Mobilitätsprogramms ist es, zu einem besseren globalen Verständnis beizutragen und die Entwicklung internationaler Lehrerkompetenzen wie kulturelles Einfühlungsvermögen in einem weltweiten Kontext zu fördern. Steirische und tansanische Lehrkräfte und Studierende sollen ein gegenseitiges Verständnis für die Kultur des anderen entwickeln, internationale Erfahrungen und Kenntnisse sammeln und ein gegenseitiges Verständnis für Europa bzw. Afrika aufbauen. Schließlich bedeutet die Mobilität eine Erweiterung der eigenen sprachlichen, kulturellen und politischen Perspektive und einen großen Schritt in Richtung globales Verständnis sowie Professionalisierung für den Lehrerberuf. Als mittelfristiges Ziel könnte in einem Folgeantrag auf Basis eines partizipativen Forschungsansatzes (Unger, 2014) ein Fortbildungsprogramm zur Inklusiven Didaktik für Lehrpersonen der beiden Schulen entwickelt werden, das die spezifischen kulturellen und strukturellen Rahmenbedingungen des tansanischen Bildungssystems berücksichtigt. Dieses Konzept müsste eine Evaluation zur Umsetzung und Wirksamkeit der Fortbildungen miteinschließen.

Literatur

Brockmann, B. (2011). Albinismus und Vererbung. *Arche NOAH, 23,* 14–25.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021). *Länderreport Tansania. Allgemeine Situation und Menschenrechtslage*. https://www.unicef.org/tanzania/media/2626/file/Children%20and%20Young%20people%20with%20Disabilities,%20a%20Situation%20Analysis.pdf

Ero, I., Muscati, S., Boulanger, A.-R. & Annamanthadoo, I. (2021). *People with Albinism worldwide. A Human Rights Perspective.* https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Albinism/Albinism_Worldwide_Report2021_EN.pdf

Kajiru I & Nyimbi I (2020). The Impact of Myths, Superstition and Harmful Cultural Beliefs against Albinism in Tanzania: A Human Rights Perspective. *PER / PELJ, (23).* https://journals.assaf.org.za/index.php/per/article/view/8793

Käsmann-Kellner, B. (2005). Neues und Altbekanntes zum Albinismus. *Arche NOAH, 17,* 10–21.

Shughuru, P. J. (2013). Tansania – Länderbericht 2013. *African Disability Rights Yearbook,* 341–357. https://rodra.co.za/images/country_reports/reports/adry_2013_1_tanzania.pdf

Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.

United Nations (2006, December). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm

United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for sustainable development. Sustainable Development Goals.* https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf

United Nations (2019). *Women and children impacted by albinism. Report of the Independent Expert on the enjoyment of human rights by persons with albinism*. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/353/05/PDF/G1935305.pdf

Zielgruppe(n)

Lehrende und Studierende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Projektzeitraum

01.08.2020–31.07.2023

Publikationen

Holzinger, A., Komposch, U., Pickl, G. & Hochegger, M. (2023). Education for children with Albinism in Tanzania. A cooperation project of the University College of Teacher Education Styria and the University of Moshi. In S. Linhofer, H. Vogl & O. Holz (Hrsg.), *Internationalisation and Professionalisation in Teacher Education: Challenges and Perspectives*. Leykam.

Förderung

Erasmus+

OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung

Kontakt

Peter Much, peter.much@phst.at

Projekthomepage

-

15 Prävention barrierefrei

Projektleitung
Mag.[a] Dr.[in] Yvonne Seidler

Beteiligte Personen
Prof.[in] Mag.[a] Dr.[in] Martina Kalcher, Bakk.[a] phil. MSc.[1]
lic.phil. Monika Egli-Alge[2]
Prof.[in] Dr.[in] Miriam Damrow[3]

Namen der beteiligten Institutionen
Verein Hazissa
PPH Augustinum, Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB)[1]
FORIO Forensisches Institut Ostschweiz[2]
Universität Oldenburg[3]

Länder
Österreich[1], Schweiz [2], Deutschland[3]

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Im Rahmen dieses Projekts sollen qualitätsvolle, inhaltlich fundierte und barrierefreie Methoden und Informationsmaterialien für die sexuelle Bildung und die Prävention sexueller Gewalt entwickelt werden. Einerseits richtet sich dieses Projekt direkt an Kinder und Jugendliche (bis ca. 25 Jahren) mit Behinderungen und/oder psychischen Beeinträchtigungen/Erkrankungen und/oder sprachlichen/kulturellen Barrieren. Andererseits sollen ebenso deren Betreuer*innen, Pädagog*innen und Erziehungsberechtigte von den Outputs profitieren. Fachkräfte (bereits tätig bzw. in Ausbildung) sollen durch eine umfassende Aus- bzw. Weiterbildungsreihe mit den theoretischen und praktischen Inhalten in ihren sexualpädagogischen und gewaltpräventiven Kompetenzen gestärkt werden; ihnen wird ein praxisnahes Handbuch zur Verfügung gestellt, um einen Theorie-Praxis-Transfer zu ermöglichen. Des Weiteren wird eine Informationsbroschüre für Bezugspersonen entwickelt, um das Thema auch im privaten Umfeld sichtbar zu machen, Eltern und Bezugspersonen zu stärken und relevante Informationen und Tipps für den Schutz vor sexueller Gewalt zu vermitteln. Im Rahmen von vier Elternbildungsveranstaltungen zu je zwei Stunden sollen diese Informationen zusätzlich an die Zielgruppe herangetragen werden.
Eine wesentliche Erkenntnis der Wirksamkeitsforschung bei Präventionsangeboten ist, dass alle Personen und Institutionen im direkten Umfeld von Kindern und Jugendlichen mit entsprechenden Haltungen, Wissen und Handlungskompetenzen ausgestattet werden müssen, um wirksam und nachhaltig zum Schutz vor sexueller Gewalt beitragen zu können. Insbesondere junge Menschen mit Behinderungen/Beeinträchtigungen/Barrieren erleben sehr häufig Gewalt, da sie sich verstärkt in Abhängigkeitsverhältnissen befinden. Zudem erhalten sie quantitativ betrachtet weniger und inhaltlich betrachtet schlechtere Informationen als Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen. Auch sexuelle Bildung wird diesen jungen Menschen häufig verwehrt (Mayrhofer & Seidler, 2020; Schrenk & Seidler, 2018).
In pädagogischen Grundausbildungen werden nur selten Inhalte zur sexuellen Bildung und zur Prävention sexueller Gewalt an und unter besonders vulnerablen Kindern und Jugendlichen vermittelt. Wenn diese Inhalte aufgegriffen werden, werden sie niemals in ihrer allumfassenden Relevanz thematisiert. Aufgrund dessen sind pädagogisch Tätige mit diesen Themen häufig überfordert und der Umgang in Institutionen

ist oft nicht den menschenrechtlichen, kinderrechtlichen und gesetzlichen Grundlagen entsprechend. Den Fokus ausschließlich auf die Zielgruppe von potenziell betroffenen Kindern und Jugendlichen zu richten, ist demnach unzureichend (Damrow, 2010), weshalb in unserem Projekt die weiteren Zielgruppen in deren Umfeld ebenso Berücksichtigung finden. Da Kinder und Jugendliche mit Behinderungen/Beeinträchtigungen/Barrieren auch in pädagogischen Institutionen erhöhten Risiken ausgesetzt sind, sexuelle und andere Formen von Gewalt zu erleiden, und Täter*innen häufig ebenfalls Kinder und Jugendliche dieser Institutionen sind, sind für den Erfolg dieses Projektes entsprechende Zugänge sowohl im Sinne der „Opferprävention" als auch im Sinne der „Täterprävention" von Bedeutung.

Methodisches Vorgehen:

- Für die Qualitätssicherung wird mit einem Expert*innengremium zusammengearbeitet.
- Diskussion, Evaluation und Adaption aller entwickelten Produkte (Körperpuzzle, Informationskärtchen, Handbuch, Weiterbildungsmodule, Info-Broschüre) im Expert*innengremium.
- Erprobung, Evaluation und fallweise Adaption der Materialien für junge Menschen mit Beeinträchtigungen (Körperpuzzle und Informationskärtchen) in Workshopsettings – sechs Gruppen mit je min. fünf Personen, z. B. in Einrichtungen der Behindertenhilfe, in Produktionsschulen bzw. Einrichtungen für Jugendliche mit Beeinträchtigungen/Barrieren und in (Sonder-)Schulen.
- Adaption und Einarbeitung aller Rückmeldungen zu den entwickelten Materialien. Im November 2022 sollen alle Materialien evaluiert und fertiggestellt sein.
- Die Präsentation der entwickelten Materialien und des gesamten Projekts in facheinschlägigen, regionalen Netzwerken trägt zudem zur Qualitätsprüfung bei, da der Austausch zu den Inhalten und Materialien intensiviert wird.
- Die Weiterbildungsreihen für Fachkräfte (in Ausbildung) wird bis Oktober 2022 in drei Durchgängen durchgeführt, im Expert*innengremium evaluiert und fallweise optimiert und adaptiert.

Literatur

Damrow, M. K. (2010). Was macht Prävention erfolgreich? Zur Kritik klassischer Präventionsansätze und deren Überwindung. *Forum Sexualaufklärung, 3*, 25–29.

Mayrhofer, H. & Seidler, Y. (2020). Recht auf selbstbestimmte Sexualität und Schutz vor sexueller Gewalt? Ernüchternde empirische Befunde. *Menschen*, *3*, 37–41.

Schrenk, E. & Seidler, Y. (2018). *Sexualisierte Gewalt und Prävention – Wissen schützt! Eine Erhebung zur Situation in Österreich.* [Unveröffentlichte Dissertation]. Universität Graz.

Zielgruppe(n)

- Kinder und Jugendliche (bis ca. 25 Jahren) mit Behinderungen und/oder psychischen Erkrankungen/Beeinträchtigungen und/oder sprachlichen/kulturellen Barrieren
- Erziehungsberechtigte, Angehörige und Bezugspersonen
- Mitarbeiter*innen (bereits tätig bzw. in Ausbildung) in Einrichtungen der Behindertenhilfe, in psychosozialen Einrichtungen, persönliche Assistent*innen, Pädagog*innen (bereits tätig bzw. in Ausbildung)
- Einrichtungen und Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen/Beeinträchtigungen/Barrieren betreut, begleitet, ausgebildet oder wohnversorgt werden

Projektzeitraum

Juni 2021 bis Dezember 2022

Förderung
Dieses Projekt wurde durch eine Frauenprojektförderung des Bundeskanzleramts ermöglicht.

Kontakt
Martina Kalcher, martina.kalcher@pph-augustinum.at
Yvonne Seidler, y.seidler@hazissa.at

Projekthomepage
https://www.hazissa.at/index.php/willkommen/praevention-barrierefrei/#

16 Profil IP

Profilierung für Inklusive Pädagogik im Lehramtsstudium

Projektleitung
Prof.[in] Dr.[in] Andrea Holzinger

Beteiligte Personen
Prof.[in] Silvia Kopp-Sixt, MA
Prof.[in] Dr.[in] Gerda Kernbichler
HS-Prof. Dr. Mathias Krammer
Prof.[in] Dr.[in] Gonda Pickl

Namen der beteiligten Institutionen
Pädagogische Hochschule Steiermark in Graz
Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB)

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Mit dem Start der neuen Lehramtsstudien im Studienjahr 2015/16 wurde Inklusive Pädagogik zu einem Kernelement der Lehrer*innenausbildung für die Lehramtsstudien aller Altersstufen in Österreich. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit der Profilbildung für Inklusive Pädagogik in den Lehramtsstudien Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung.
Lehrerbildungsprogramme für Inklusion (Stayton & McCollum, 2002) unterscheiden in Abhängigkeit vom Grad der Quantität der sonderpädagogischen Inhalte in der allgemeinen Lehrerausbildung zwischen dem Infusion Model, dem Collaborative Training Model und dem Unification Model. Demnach sind die österreichischen Studienprogramme an der Schnittstelle zu Collaborative Training Model und dem Unification Model anzusiedeln.
Alle Studierenden besuchen Lehrveranstaltungen zu Diversität und Inklusion – verankert in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie in den Schulpraktischen Studien. Durch die Möglichkeit, im Bachelorstudium Primarstufe einen Schwerpunkt in Inklusiver Pädagogik bzw. in der Sekundarstufe Allgemeinbildung anstelle eines zweiten Fachs eine Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik zu wählen, handelt es sich um ein Dual Degree Programm. Die Absolvent*innen sind in der Primarstufe sowohl zu Generalist*innen für alle Fachbereiche als auch zu Spezialist*innen für Inklusive Pädagogik qualifiziert, in der Sekundarstufe sowohl für ein Fach als auch für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik ausgebildet (Holzinger et al., 2019).
Das vorliegende Forschungsprojekt stellte die Profilbildungen ins Zentrum des Interesses, mit dem Ziel, die Gelingensfaktoren für eine zeitbezogene und wirksame Profilierung für Inklusive Pädagogik in Lehramtsstudien zu identifizieren und Hochschulentwicklung gemäß den Leitlinien Inklusiver Pädagogik voranzutreiben.
Das Design verfolgte einen multimethodalen Ansatz und umfasste quantitative als auch qualitative Erhebungseinheiten über einen Zeitraum von zwei Studienjahren. Bei der Fragebogenerhebung wurde auf

standardisierte Inventare und Skalen zurückgegriffen, die qualitative Erhebung erfolgte durch Interviews nach der Critical Incident Methode nach Flanagan (1954).
Auf der ersten Ebene der Untersuchung wurden Beweggründe für die Wahl der Profilierung im Lehramtsstudium, berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale und allgemeine und berufsfeldbezogene Interessenslagen bei Studierenden erhoben. Auf einer zweiten Ebene wurden Erkenntnisse und Einsichten in die Wirkungszusammenhänge der curricular vorgegebenen Inhalte, der Modularisierung und der Variationen der Leistungsnachweise durch die Befragung der Studierenden gewonnen. Weiters standen auf einer dritten Ebene das generierte Erfahrungswissen der Lehrenden in der Retrospektive der vergangenen Semester auf der Basis des neuen Curriculums im Mittelpunkt.
Die (Zwischen-)Ergebnisse wurden bei internationalen Kongressen (ECER 2018, 2019; IGSP 2019; IFO 2020) präsentiert und sind hier auszugsweise zusammengefasst:

- Die Struktur der Curricula, die Auswahl der Inhalte und die hochschuldidaktischen Zugänge fördern den Erwerb von deklarativem und prozeduralem Wissen sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und Haltungen.
- Lehrende sehen curricular einen profunderen Wissens- und Kompetenzerwerb in Bezug auf Inklusion und Förderbereiche verankert als in der früheren Ausbildung zur*zum Sonderschullehrer*in.
- Die Auswahl der Praxisklassen und die Qualifikation der Mentorinnen und Mentoren sowie ko-konstruktive Ansätze in der Zusammenarbeit von Studierenden und Mentor*innen sind bedeutsam für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer.
- Die fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltungen in der Sekundarstufe sichern im besonderen Maße den Theorie-Praxis-Transfer.
- Studierende betonen den Mehrwert und die Modellfunktion von Vortragenden und Studierenden, die selbst von einer Behinderung betroffen sind. Sensibilisierungs- und Selbsterfahrungsübungen in Bezug auf verschiedene Formen von Behinderungen ermöglichen vertiefende Sichtweisen.
- Lehrende, die ihre Expertise im Berufsfeld erworben haben und theoriegestützt weitergeben, werden von den Studierenden besonders bedeutsam für den eigenen Kompetenzerwerb eingeschätzt.
- Studierende der Primarstufe profitieren durch den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik in Hinblick auf Individualisierung und Methodik für den gesamten Unterricht in Volksschulklassen, Studierende der Sekundarstufe nutzen die in der Spezialisierung erworbenen Kompetenzen auch für den Unterricht in ihrem Zweitfach (Holzinger et al., 2022).

Literatur

Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*(4), 327–358.
Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, *25*(3), 211–218. http://doi.org/10.1177/088840640202500302

Zielgruppe(n)
Lehrende und Studierende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Projektzeitraum
01.10.2017–30.09.2020

Publikationen

Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2019). Inklusive Pädagogik – ein zentraler Auftrag an die Curricula der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.), *Pädagoginnenbildung* (S. 367–379). Be&Be

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H-K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam.

Holzinger, A., Kernbichler, G., Kopp-Sixt, S., Krammer, M. & Pickl, G. (2022). Profilierung für Inklusive Pädagogik im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbidung. In R. Grubich, M. Proyer & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten* (S. 271–279). *Klinkhart*.

Förderung

Forschungsfond der PH Steiermark

Kontakt

Andrea Holzinger, andrea.holzinger@phst.at

Projekthomepage

https://www.forschungslandkarte.at/profil-ip-profilierung-fuer-inklusive-paedagogik-im-lehramtsstudium/

17 RegiNaDiff

Regional, Nachhaltig und Differenziert im Unterricht

Projektleitung
Ass.-Prof.in Mag.a Mestre Lisa Paleczek, PhD

Beteiligte Personen
Ass.-Pof.in Mag.a Mestre Lisa Paleczek, PhD
Daniela Ender, MSc.
Ass.-Pof.in Dipl.-Sprachwiss.in Susanne Seifert, PhD
Jessica Berger, MSc.
Prof.in Dr.in Martina Kalcher, MSc.
Dr.in Mag.a Christiane Glettler
Prof. David Wohlhart, Bed.
Yvonne Fasching, BA
Sabrina Kahr, MSc
Carina Paulitsch, BSc
Marlene Williere, BSc

Beteiligte Institutionen
Universität Graz
Wohlhart Lernsoftware
Private Pädagogische Hochschule Augustinum (PPH Augustinum)
Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB)

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
RegiNaDiff (Laufzeit: 11/2021 – 01/2023) ist ein vom Land Steiermark gefördertes Kooperationsprojekt zwischen der Universität Graz, Wohlhart Lernsoftware und der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. Außerdem wird im Projekt eng mit assoziierten Kooperationspartner*innen (Klimaregion Anger und Floing, Saubermacher Dienstleistungs AG, Umwelt-Bildungs-Zentrum Steiermark, Das Gramm, Zero Waste Austria, Repair Cafés Premstätten und Graz) zusammengearbeitet. RegiNaDiff verbindet gesellschaftsrelevante Themen wie Nachhaltigkeit, Bildung, Inklusion und Digitalisierung auf innovative Weise miteinander. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Entwicklung und Pilotierung eines Editors, mit dem Lehrpersonen digitales differenziertes Lernmaterial zu unterschiedlichen Nachhaltigkeitsthemen für den Einsatz in inklusiven vierten und fünften Schulstufen erstellen können.
Das Projekt RegiNaDiff basiert auf dem Projekt RegioDiff (https://regionen-kennenlernen.uni-graz.at/de/ueberblick/), in dem differenzierte digitale Lernmaterialien entwickelt, mit Lesestrategie- sowie Leseverständnisaufgaben, kooperativen Aufgaben und Glossarwörtern angereichert und in all ihren Elementen in inklusiven Klassen evaluiert wurden. Nach demselben Konzept entwickelten im Projekt RegiNaDiff zwölf Lehrpersonen der vierten und fünften Schulstufe im Zuge einer prozessbegleitenden Fortbildung (drei

Nachmittage) Materialien zu unterschiedlichen Nachhaltigkeitsthemen. Anschließend wurden diese differenziert und mithilfe des im Projekt entwickelten Editors von den Lehrpersonen selbst digitalisiert. Der Editor wurde auf diese Weise mit den teilnehmenden Lehrpersonen pilotiert, um herauszufinden, welche Anpassungsbedarfe noch bestehen bzw. welche Erweiterungen der Funktionen noch förderlich bzw. notwendig wären, um den Editor user*innenfreundlich und praktisch einsetzbar zu machen. Zu diesem Zweck wurden Interviews zu zwei Zeitpunkten durchgeführt und die Lehrpersonen füllten drei Fragebögen aus.
Neben den von den Lehrpersonen in Paaren hergestellten Materialien wurden noch weitere Inhalte von Projektteammitgliedern verfasst. Auf diese Weise entstanden elf vierfach differenzierte Sachtexte mit Übungen zu Themen wie bspw. Second Hand, Regional Einkaufen, Umweltverschmutzung, Strom, Repair Café, die dann in den teilnehmenden vierten und fünften Schulstufen in fünf Unterrichtsstunden erprobt wurden. Dabei wurden zwei Unterrichtseinheiten (je ein Thema) vom Projektteam beobachtet und das Wissen der Kinder zum jeweiligen Nachhaltigkeitsthema vor und nach dem Arbeiten mit dem Material erhoben. Zudem wurden anschließend an die Beobachtungen Interviews mit den Kindern durchgeführt, um die Eindrücke der Kinder zu sammeln und die digitale Lernumgebung oder das didaktische Vorgehen gegebenenfalls anpassen zu können.
Erste Ergebnisse zeigen, dass der Editor bereits user*innenfreundlich ist und die Lehrpersonen intuitiv damit arbeiten konnten. Die zwei im Projekt entstandenen Manuale zur Texterstellung und zur Digitalisierung sowie die prozessbegleitende Fortbildung wurden von den Lehrpersonen dabei dankend zur Unterstützung angenommen. Auch von den Schüler*innen wurde das Arbeiten in der digitalen Lernumgebung als einfach und motivierend und die Materialien wurden als interessant beschrieben.
Weitere Analysen der gesammelten Daten werden zeigen, ob sich die Schüler*innen zu den unterschiedlichen Nachhaltigkeitsthemen Wissen aneignen konnten und bestenfalls dieses auch zu Hause praktisch umsetzen.

Ziel-gruppe(n)

Lehrpersonen und Schüler*innen der vierten und fünften Schulstufe

Projektzeitraum

01.11.2021–31.01.2023

Publikationen

Berger, J., Ender, D. & Paleczek, L. (2022). *Manual zur Erstellung von differenzierten Sachtexten in RegioDiff und RegiNaDiff.* University of Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/regional-nachhaltig-differenziert/Manual_Texterstellung/Manual_Texterstellung_RegioUndRegiNa_fuer_Homepage_Final.pdf

Ender, D., Berger, J. & Paleczek, L. (2022). *Manual zur Digitalisierung differenzierter Sachtexte im Projekt RegiNaDiff.* https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/regional-nachhaltig-differenziert/Manual_Digitalisierung/Manual_Digitalisierung.pdf

Paleczek, L., Ender, D., Berger, J., Wohlhart, D. & Kern, L. (2022). Teachers in Action: Producing, Differentiating and Digitalizing Content Lesson Materials for Inclusive Lessons in Grade 4 and 5. In D. Remenyi (Hrsg.), *8th e-Learning Excellence Awards 2022: An Anthology of Case Histories* (S. 89–98). Academic Conferences International Limited, Reading.

Seifert, S. & Paleczek, L. (2022). Comparing tablet and print mode of a German reading comprehension test in grade 3: Influence of test order, gender and language. *International Journal of Educational Research*, *113*, 101948. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101948

Förderung
Land Steiermark

Kontakt
Ass.-Prof.in Mag.a Mestre Lisa Paleczek, PhD
Mail: lisa.paleczek@uni-graz.at
Tel.: +43 316 380 - 3660

Projekthomepage
https://regional-nachhaltig-differenziert.uni-graz.at/de/

18 SAID

School Assistance Inclusive and Digital

Projektleitung
Anneliese Franz, BEd

Beteiligte Personen
Barbara Schmid, Eveline Wiesenhofer, Patrick Amreich, Salko Causevic, Kevin Gritsch, Philipp Kamenschak, Bastian Präpasser, Anja Winkler (Atempo)
Susanne Seifert, Elena Sereda, Valerie Fredericks, Yvonne Fasching (Uni Graz)
Caroline Breyer (FZIB/ PH Steiermark)
Sarah Boland (St. John of Gods Community Services)
Petri Ilmonen (TRY Camps)

Namen der beteiligten Institutionen
atempo
Universität Graz
FZIB
PH Steiermark
St. John of Gods Community Services (Irland)
TRY Camps (Finnland)

Länder
Österreich, Irland, Finnland

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse – Praxistransfer
Unter dem Begriff der schulischen Inklusion wird in der Regel die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen verstanden (siehe u. a. Grosche, 2015). Allerdings gibt es bisher wenig Bestrebungen dahingehend, dass auch auf Ebene der Lehrpersonen und weiterem schulischen Personal (Ebene der multiprofessionellen Teams) Inklusion sichtbar wird. Ein Vorreiterprojekt, welches sich zur Aufgabe gemacht hat, genau an dieser Stelle anzusetzen, wurde von atempo in Graz ins Leben gerufen. Bereits seit 2017 bildet atempo Personen mit Lernbeeinträchtigungen als digitale Coaches aus und bereitet sie für den Einsatz in Volksschulen vor, begleitet sie aber auch auf diesem Weg. Digitale Coaches sind Personen mit Lernbeeinträchtigung, die als Schulassistent*innen für digitale Bildung Schüler*innen und Lehrpersonen im verantwortungsvollen und altersgerechten Umgang mit digitalen Medien im Unterricht unterstützen.
Im Rahmen des Erasmus+-Projektes SAID (School Assistance Inclusive and Digital) wird dieses Pilotprojekt nun evaluiert, fundamentalisiert und ausgeweitet. In einer ersten Projektphase (Sommer 22 – Winter 22) findet eine Evaluation des Pilotprojektes statt. Durch Einbezug aller in diesem Prozess beteiligten Personen (die digitalen Coaches, deren Jobcoaches bei atempo, Schulleiter*innen, Lehrpersonen und Schüler*innen an den involvierten Grazer Volksschulen) sollen die Gelingensbedingungen sowie die hinderlichen Faktoren für den Einsatz der digitalen Coaches in Volksschulen herausgefunden werden. Dafür werden Online-Fragebögen für Jobcoaches und Schulleiter*innen/Lehrpersonen eingesetzt sowie Fokusgruppen mit den digitalen Coaches durchgeführt. Um auch Schüler*innen eine Stimme zu verleihen und

ihre Ideen und Gedanken zu sammeln, wird eine partizipative Forschung mit Schüler*innen durchgeführt. Im Zuge dieser Forschungsmethode werden Schüler*innen als Expert*innen in eigener Sache angesehen und zu Forschungspartner*innen ausgebildet (Ko-Forscher*innen). Im Rahmen von partizipativen Workshops werden sie von Anfang an aktiv in den Forschungsprozess miteinbezogen (Unger, 2014; Messiou, 2013).
Ebenfalls findet in dieser Phase auch eine Bestandsaufnahme in den Partnerländern Irland und Finnland statt, in der die Perspektiven und Vorstellungen von interessierten Personen mit Lernbeeinträchtigungen, deren Jobcoaches und Schulen eingeholt werden. Auch bei diesen Erhebungen kommen Online-Fragebögen, mitunter in barrierefreiem Format, zum Einsatz.
Die Ergebnisse der Evaluation sowohl in Österreich als auch Irland und Finnland bilden die Basis für die Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung der digitalen Coaches in Phase 2 (Dezember 2022 – Juli 2023). Bei dieser Entwicklung werden nicht nur die Projektmitarbeiter*innen aller Partnerländer, sondern auch die bereits in Österreich tätigen digitalen Coaches als Expert*innen einbezogen. Dieses Curriculum bildet die Basis für die Ausweitung des Modells in Phase 3 (ab November 2023) nicht nur auf weitere Schulen in Österreich, sondern auch in Irland und Finnland, und wird zu einer für die Schüler*innen sichtbaren Inklusion auf Ebene der multiprofessionellen Teams beitragen können (Heimlich et al., 2016).

Weitere Informationen:
https://www.atempo.at/schulassistenz-fuer-digitale-bildung/

Literatur

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–40). Springer.

Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg.* Verlag Julius Klinkhardt.

Messiou, K. (2013). Working with Students as Co-Researchers in Schools. *International Journal of Inclusive Education,* 18(6), 601–613.

Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung.* Springer Fachmedien.

Zielgruppe(n)
Personen mit Lernbeeinträchtigungen bei der Begleitung zum ersten Arbeitsmarkt

Projektzeitraum
01.03.2022–30.11.2024

Publikationen
-

Förderung
Ersamus+

Kontakt
lisa.franz@atempo.at; susanne.seifert@uni-graz.at

Projekthomepage
-

19 Scratch Options!

Projektleitung
Katharina Maitz, MA PhD
Ass.-Pof.[in] Mag.[a] Mestre Lisa Paleczek, PhD

Beteiligte Personen
Katharina Maitz, MA PhD
Ass.-Pof.[in] Mag.[a] Mestre Lisa Paleczek, PhD
Claudia Danielowitz, MSc
Katharina Deutsch, BA
Sophia Kefer, BA
Michael Strobl, BA
Tanja Nuster, BA

Namen der beteiligten Institutionen
Universität Graz
Forschungszentrum Inklusive Bildung (FZIB)

Länder
Österreich

Ziel – Zentrale Fragestellungen – Methode – Ergebnisse Praxistransfer
Das Projekt „Scratch Options" ist ein Projekt der Uni Graz und des FZIB. Es versucht einerseits der fortschreitenden Digitalisierung aller Lebensbereiche und der damit einhergehenden wachsenden Bedeutung digitaler Kompetenzen Rechnung zu tragen. Andererseits rückt es die Relevanz sozial-emotionaler Kompetenzen im schulischen Miteinander in den Mittelpunkt. Kernidee ist, dass digitale und sozial-emotionale Kompetenzen nicht völlig unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind, sondern vielmehr aufeinander aufbauen und sich ergänzen können und eine simultane Förderung beider Kompetenzbereiche sowohl möglich als auch sinnvoll sein kann.
In einem ersten Schritt wurde dafür ein Konzept für eine Projektwoche entwickelt, die in inklusiven Klassen umgesetzt werden soll. Dafür wurden fünf aufeinanderfolgende Projekttage konzipiert, an denen mit den Schüler*innen einer Klasse gemeinsam oder in Teilgruppen gearbeitet wird. Die Schüler*innen reflektieren zuerst in Partner*innenarbeit und der Großgruppe unterstützt durch kooperative Lernmethoden darüber, welche Situationen sich für sie im Alltag in der Klasse als sozial-emotional herausfordernd darstellen. Außerdem werden sie mit der kinderfreundlichen Programmiersprache Scratch (grafisches Bausteinsystem) bekannt gemacht, um an den darauffolgenden Tagen paarweise an interaktiven Stories über sozial-emotional herausfordernde Situationen zu arbeiten. Zudem entwickeln die Schüler*innen mit dem anschaulichen Programm auch Lösungsoptionen für diese sozial-emotional herausfordernden Situationen. Auf diesem Wege sollen sie in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen und simultan in ihrem Computational Thinking gefördert werden. Da die Inhalte konkrete Herausforderungen, die die Schüler*innen selbst in der Klasse erleben, thematisieren, macht das eine maßgeschneiderte Intervention möglich.
In der Altersgruppe der Schüler*innen der vierten und fünften Schulstufe stehen besondere soziale Herausforderungen im Mittelpunkt, da im österreichischen Schulsystem ein einschneidender Transitionsprozess

von der Grundschule in die weiterführende Schule stattfindet und sich der schulische und soziale Kontext in diesen beiden Schulstufen sehr unterschiedlich, insbesondere in Bezug auf soziale Interaktionen und Leistungsanforderungen, darstellt.
In einem ersten Schritt wurden 31 leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen der vierten und fünften Schulstufe durchgeführt, um aus Sicht von Lehrer*innen zentrale sozial-emotionale Herausforderungen, mit denen Schüler*innen dieser Altersstufe im Schulkontext konfrontiert sind, zu erfassen. Auf dieser Basis und unter Einbezug relevanter theoretischer Konzepte und bisheriger Forschung (Falloon, 2016; Kalelioglu & Gülbahar, 2014; Sáez-López et al. 2016) wurden Konzepte für Workshops entwickelt, in denen zuerst partizipativ mit Kindern sozial-emotional herausfordernde Situationen und Lösungsoptionen erarbeitet wurden. Dann wurde die Verlinkung zwischen Scratch und sozial-emotionalen Kompetenzen erprobt. Bisher konnten Workshops in vierten und fünften Schulstufen durchgeführt und durch Unterrichtsbeobachtung, Interviews mit den Kindern, Screencasts, Think-aloud-Protokolle und Fragebögen pilotiert und infolgedessen adaptiert werden. Es ist geplant, das Konzept auch mit anderen Altersgruppen zu erproben und zudem anhand der programmierten herausfordernden Situationen und unterschiedlicher Lösungsansätze ein digitales Messinstrument zu sozial-emotionalen Kompetenzen zu entwickeln.

Literatur

Falloon. G. (2016). An analysis of young students' thinking when completing basic coding tasks using Scratch Jnr. On the iPad. *Journal of Computer Assisted Learning, 32*(6), 576–593. https://doi.org/10.1111/jcal.12155

Kalelioglu, F. & Gülbahar, Y. (2014). The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners' Perspective. *Informatics in Education, 13*(1), 33–50.

Sáez-López, J.-M., Román-González, M. & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using "Scratch" in five schools. *Computers & Education*, *97*, 129–141. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.003

Zielgruppe(n)
Lehrpersonen und Schüler*innen der vierten und fünften Schulstufe

Projektzeitraum
Laufend

Publikationen

Maitz, K., Paleczek, L. & Danielowitz, C. (2022). Simultaneously Fostering Computational Thinking and Social-Emotional Competences in 4th Graders Using Scratch: A Feasibility Study. In M. Mühlhäuser et al. (Hrsg.) *MuC '22: Proceedings of Mensch und Computer 2022* (S. 399–403). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3543758.3549885

Paleczek, L., Maitz, K., Danielowitz, C. & Husny, M. (2021). Scratch Options! Using programming to Approach Social-Emotionally Challenging Situations in Grade 4 Classrooms. In C. Busch, M. Steinicke, R. Frieß & T. Wendler (Hrsg.), *Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning ECEL 2021.* (S. 658–661). Academic Conferences International.

Förderung
bisher keine

Kontakt

Ass.-Prof.in Mag.a Mestre Lisa Paleczek, PhD
Mail: lisa.paleczek@uni-graz.at
Tel.: +43 316 380 - 3660

Projekthomepage

https://fzib.at/de/forschung/projekte/aktuelle-projekte/scratch-options-detailbeschreibung/

20 Lubo-LRS

Projektleitung
Univ.-Prof.in Dr.in Barbara Gasteiger-Klicpera[1]
Gesamtes Projekt: Dr. Barbara M. Schmidt[2] & Prof. Dr. Alfred Schabmann[2]

Beteiligte Personen
Ass.-Prof.in Dipl.-Sprachwiss.in Susanne Seifert, PhD[1]
Katharina Prinz, BA MSc[1]
Jennifer Plank, MSc[2]
Rebecca Kreutz, MSc[2]
Chiara Claussen, MSc[2]
Prof. Dr. Dennis Christian Hövel[3]
Annette Krauss, Msc[3]
Liliana Tönnissen, lic. phil.[3]
Prof.in Karin Zumbrunnen[3]
Dr.in phil. Claudia Hoffmann[3]
Anja Solenthaler, MSc[3]
Annette Lütolf, lic. phil.[3]

Namen der beteiligten Institutionen
Universität Graz, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich für Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie[1]
Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen[2]
Interkantonale Hochschule Zürich, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung[3]

Länder
Österreich, Deutschland, Schweiz

Ziel, zentrale Fragestellungen, Methode, Ergebnisse, Praxistransfer
Leseschwierigkeiten treten bei Kindern relativ häufig auf, bspw. konnte die PIRLS-Studie 2016 16 % leseschwache Schüler*innen in Österreich identifizieren (Wallner-Paschon et al., 2017). Zudem weisen Leseschwierigkeiten einen sehr persistenten Charakter auf (Klicpera et al., 1993) und es treten oft komorbid sozial-emotionale Auffälligkeiten auf (Moll et al., 2014). Während es unterschiedliche Interventionen zum Erwerb und Ausbau der Lesefähigkeiten gibt, existiert im deutschsprachigen Raum bisher kein Programm, das die Kinder auf die spezifischen Herausforderungen vorbereitet, die mit den Leseschwierigkeiten im Schulalltag einhergehen können.
Daher wird im Rahmen des Forschungsprojekts LUBO-LRS ein Programm zur Förderung der sozial-emotionalen Fähigkeiten von Schüler*innen der ersten und zweiten Schulstufe mit Leseschwierigkeiten entwickelt.
Das Ziel dieses Forschungsprojekts liegt darin, dieses Programm zu entwickeln und zu evaluieren. Das Programm soll Kinder unterstützen, mit herausfordernden Situationen, die mit Leseschwierigkeiten ver-

bunden sein können, umzugehen und ihre Strategien hinsichtlich Problemlösung, Emotionsregulation und Selbstwirksamkeit zu erweitern und zu vertiefen.
In dem Programm übernimmt der Außeriridische Lubo als Protagonist die verschiedenen Herausforderungen, vor die Kinder gestellt sein können. LUBO sucht Strategien zur Problemlösung, implementiert sie und fungiert als Identifikationsfigur für die Schüler*innen.

Zentrale Fragestellungen
Profitieren Kinder mit Leseschwierigkeiten von dem Programm zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten („Lubo aus dem All"; Hillenbrand et al., 2022), wenn es zusätzlich zur Leseintervention im Klassenverband angeboten wird?
Profitieren Kinder zusätzlich von dem neu entwickelten Zusatzprogramm Lubo-Les, das speziell für Kinder mit Leseschwierigkeiten entwickelt wurde?
Unterscheiden sich die Effekte zwischen Kindern mit Leseschwierigkeiten ohne Verhaltensauffälligkeiten von jenen mit zusätzlichen Verhaltensauffälligkeiten?

Methode
Für dieses Forschungsprojekt wurde ein quantitatives Vorgehen gewählt, um Unterschiede der Veränderung der Lese- und sozial emotionalen Fähigkeiten zwischen verschiedenen Interventionsgruppen ermitteln zu können. Alle teilnehmenden Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten (PR<15) erhalten in der Interventionsphase ein Lesetraining im Rahmen einer Kleingruppenförderung und sind auf drei Bedingungen aufgeteilt. Eine Gruppe erhält im Rahmen des Projekts ausschließlich das Lesetraining, eine zweite Gruppe bekommt mit der gesamten Klasse zusätzlich ein Förderprogramm, das sozial-emotionale Fähigkeiten präventiv stärkt („Lubo aus dem All"; Hillenbrand et al., 2022) und bei der dritten Gruppe wird zudem das neu entwickelte Programm Lubo-Les, als Erweiterung des Lubo-Programms, im Kleingruppensetting eingesetzt.
Für die Bildung der Interventionsgruppen fand zunächst im Frühjahr/ Sommer 2022 ein Screening statt, an dem pro teilnehmendem Land etwa 400 Schüler*innen der ersten Schulstufe teilnahmen. Im Zuge des Screenings wurden die Lesefähigkeiten sowie die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Schüler*innen erhoben. Schüler*innen, die niedrigere Lesefähigkeiten und somit Leseschwierigkeiten aufwiesen (etwa 30 Schüler*innen pro teilnehmendem Land), wurden in die Interventionsgruppen aufgenommen.
Anschließend fand im September/Oktober 2022 unmittelbar vor Interventionsbeginn die Prätestung als Erhebung der Lese-, sozial-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten sowie des Wortschatzes der Schüler*innen statt. Von Oktober 2022 bis April 2023 erhielten alle Schüler*innen nach Gruppenzuordnung ein Lesetraining und/oder ein Training, das die sozial-emotionalen Fähigkeiten stärkt.
Im Anschluss an die Interventionsphase findet die Posttestung statt, bei der Lese- und sozial-emotionale Fähigkeiten nochmals erhoben werden. Als weiteren Messzeitpunkt der Fähigkeiten wurde Herbst 2023 gewählt (Follow-up-Erhebung).

Ergebnisse
Die Ergebnisse werden voraussichtlich Ende 2023/Anfang 2024 publiziert. Es ist geplant, das neu entwickelte Lubo-Les-Programm als Ergänzung des Basis-Programms „Lubo aus dem All" frei zugänglich zu veröffentlichen.

Praxistransfer
Der Einsatz einer kombinierten Förderung kann im schulischen Alltag Schüler*innen mit komorbiden Leseschwierigkeiten und sozial-emotionalen Auffälligkeiten unterstützen und ihre Entwicklung fördern.

Literatur

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2022). *„Lubo aus dem All" – 1. Und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* (5. aktualisierte und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen- und Schreibenlernen während der Pflichtschulzeit: Eine Längsschnittstudie über die Häufigkeit und Stabilität von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem Wiener Schulbezirk. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, *21*, 214–225.

Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J. & Schulte-Körne, G. (2014). Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *PLoS ONE, 9*(7), 1–8. https://doi.org/7:10.1371/journal.pone.0103537

Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (2017). *PIRLS 2016: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Leykam.

Zielgruppe(n)

Kinder mit Leseschwierigkeiten in der Grundschule

Projektzeitraum

2021–2024

Förderung

Boll Stiftung

Kontakt

barbara.gasteiger@uni-graz.at, katharina.prinz@uni-graz.at

Projekthomepage

https://lubo-les.uni-koeln.de/

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Ahr, Magdalena, BA, Studium der Förderpädagogik an der Universität Erfurt. Aktuell als Freiwillige in Phnom Penh, Kambodscha, an einer Schule für Kinder aus einkommensschwachen Familien tätig. Forschungsschwerpunkte sind die Förderung mithilfe digitaler Medien und die Entwicklung der SPLINT-App.

Anzinger, Julia, BA, Studium der Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg und IULM Mailand. Aktuell Masterstudentin der Programme Communication for Development und Marketingmanagement. Forschungsschwerpunkte: Externe Unternehmenskommunikation und inklusive Gesellschaftsentwicklung.

Aureli, Silvana, BEd., Prof.^{in}, Lehramt für Volksschulen, Professur für Mediendidaktik (Institut für digitale Medienbildung, Pädagogische Hochschule Steiermark), verantwortlich für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Medienbildung in der Primarstufe; Mitarbeit im Kompetenzzentrum eEducation Austria; Mitentwicklung des digi.komp4-Kompetenzmodells, der Unterrichtsbeispiele und des digi.check4; Expertin für Mobile Learning.

Bellacicco, Rosa, PhD, is a researcher in Special Pedagogy at the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin. Her research interests include inclusive teaching and learning in schools and the inclusion of students with disabilities and specific learning disabilities in higher education.

Bešić, Edvina, PhD, HS-Prof.^{in} für Inklusionsforschung und inklusive Didaktik, Studienprogrammleitung Inklusive Pädagogik (Pädagogische Hochschule Steiermark), Leitungsteam des Forschungszentrums für Inklusive Bildung. Forschungsschwerpunkte: Inklusions- und Diversitätsforschung, Intersektionalitätsforschung an der Schnittstelle Migration/Flucht und Behinderung, Digitalisierung und Inklusion.

Boeckmann, Klaus-Börge, Univ.-Doz. Mag. Dr., HS-Prof., Studium in Klagenfurt und Wien, zunächst Erwachsenenbildner, später Universitätsassistent an der Universität Wien. Lehr- und Forschungsaufenthalt in Japan, Habilitation, dann Ao.-Prof./Univ.-Prof. für DaF/DaZ an der Universität Wien. Seit 2016 Professor für Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache an der PH Steiermark.

Braunsteiner, Maria-Luise, Mag.^{a} Dr.^{in}, Lehramt für Volksschulen und Sonderschulen, Diplom- und Doktoratsstudium Erziehungswissenschaften und Fächerkombination; Lehre und Forschung zu Diversität und inklusiver Bildung; stellvertretende Vorsitzende des Qualitätssicherungsrates für die Pädagog*innenbildung, Mitglied der Zertifizierungskommission für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung.



Bešić, Holzinger, Kopp-Sixt & Krammer (Hrsg.) (2023). Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien, S. 377–383
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_24

Breyer, Caroline, Bakk.[a] MSc PhD., Prof.[in], Bachelorstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Universität Graz), Masterstudium Inclusive Education und Interdisziplinäres Doktoratsstudium an der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz; Institut für Elementar- und Primarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Burger, Eva Maria, Mag.[a] Dr.[in], HS-Prof.[in], Lehrämter für Sekundarstufe 1 und Allgemeine Sonderschulen; Studium irregulare (Erziehungswissenschaften, Psychologie, Sonder-/Heilpädagogik) an der Universität Wien, 1989–2007 Pflichtschullehrerin in NÖ, seit 2007 Hochschulprofessorin an der PPH Burgenland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften, Inklusion, Primarstufendidaktik Mathematik

Demo, Heidrun, PhD, is an Associate Professor for Inclusive Education and Director of the Competence Centre for School Inclusion at the Free University of Bozen-Bolzano. Her main research foci are teaching and learning in the inclusive classroom, inclusive school development, and critical analysis of the Italian Inclusive School System, also in a comparative perspective.

Ender, Daniela, MSc, BA, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungszentrum für Inklusive Pädagogik und am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung (Universität Graz). Forschungsschwerpunkte: Entwicklung differenzierter (digitaler) Unterrichtsmaterialien für den inklusiven Unterricht und Förderung der Lesekompetenz von Schüler*innen.

Freytag, Eva, Mag.[a], BEd, Prof.[in] für Fachdidaktik Sachunterricht. LA für Volksschulen, Diplomstudium LA Chemie & Psychologie/Philosophie, Physik im Drittfach. Laufendes Doktoratsstudium Fachdidaktik Sachunterricht. Leiterin Hochschullernwerkstatt SU, Leiterin Forschungs- und Kompetenzzentrum SU. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzorientierung, Forschendes Lernen, Sprache und Fach, Hochschullernwerkstätten.

Frizzarin, Anna, PhD, is an Assistant Researcher at the Competence Centre for School Inclusion of the Free University of Bozen-Bolzano. Her research focuses both on inclusive teaching and learning and the social dimension of inclusion, in terms of participation opportunities and processes inside and outside the school.

Gasteiger-Klicpera, Barbara, Dr.[in], Univ.-Prof.[in], Klinische und Gesundheitspsychologin, Psychotherapeutin, Diplomstudium Psychologie Universität Wien; Promotion und Habilitation Universität Wien; Leiterin des Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie an der Universität Graz, Leitungsteam des Forschungszentrums für Inklusive Bildung, Graz.

Gigerl, Monika, Dr.in BEd MA, Prof.in, Lehrerin für Pflicht- und Sonderschulen, Forschungsschwerpunkte Primarstufenpädagogik, Fachbereich Sachunterricht, Menschen- und Kinderrechte sowie der inklusiven Pädagogik, Pädagogische Hochschule Steiermark.

Gumpold-Hölblinger, Irene, Mag.a MSc. BSc., Prof.in, Elementarpädagogin, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Studium der Gesundheits- und Pflegewissenschaft, Institut für Elementar- und Primarpädagogik, Fachbereich Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Herndler-Leitner, Karin, MMag.a Dr.in, HS-Prof.in, Lehrämter für Volksschulen und Sonderschulen, Studium der Pädagogik und der Psychologie, Klinische- und Gesundheitspsychologin, seit 2008 Hochschulprofessorin am Institut für Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, Lernstörungen.

Herunter, Elisabeth, Mag.a, Prof.in, Linguistin, Schwerpunkt Inklusive Pädagogik, Fokus Sprech-, Sprach-, Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten, Pädagogische Hochschule Steiermark.

Hochgatterer, Lea, BSc MSc, Bachelorstudium Soziologie (JKU Linz), Masterstudium Inclusive Education und Doktorandin im interdisziplinären Doktoratsstudium der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz, Projektassistentin am Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie, Universität Graz, Forschungszentrum für Inklusive Bildung, Graz.

Holzinger, Andrea, Mag.a Dr. in, Prof. in, Lehramt für Sonderschulen, Diplomstudium Pädagogik, Doktoratsstudium Philosophie; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Bereich der elementaren Bildung, der Primarstufe und der Inklusiven Bildung; Schul- und Unterrichtsentwicklung in inklusiven Settings.

Imp, Christina, Mag.a BSc., Prof.in für Allgemeine Fachdidaktik und Lehr-/Lernforschung. Diplomstudium Lehramt (Mathematik & Psychologie/Philosophie) sowie Bachelorstudium Psychologie an der Universität Graz. Laufendes Doktoratsstudium Fachdidaktik Mathematik. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Elementares Verständnis von Zahlen in unterschiedlichen Darstellungsformen, Hochschullernwerkstätten.

Izetbegović, Anka, Executive Director of DUGA Association; Education in French and Italian Languages and Literature, management and psychotherapy. Long term involvement and leadership in the area of inclusive education in Bosnia and Herzegovina with special focus on children with disabilities, Roma, and other marginalized groups.

Jeindl, Martina, BEd, Berufsschuldirektorin Landesberufsschule Graz 3, Hochschullehrende in der Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Schwerpunkt: pädagogisch-praktische Studien, Integration an der Berufsschule, Persönlichkeit und soziale Kompetenz, Kompetenzorientierung.

Kalcher, Martina, Dr.in, Prof.in, Professorin für Inklusive Bildung im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungszentrum für Inklusive Bildung in Graz. Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte: Zusammenarbeit mit Eltern in der inklusiven Schule und partizipative Forschung mit Menschen mit Behinderungen.

Kalkhof, Martina, Mag.a, Prof.in, Studium der Psychologie, Klinische und Gesundheitspsychologin, Kinder-, Jugend- und Familienpsychologin, Institut für Elementar- und Primarpädagogik, Fachbereich Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Komposch, Ursula, Mag.a, Prof.in, Lehramt für ASO und SeF sowie Sprachheilpädagogik, Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Graz, langjährige Tätigkeit als Pflichtschullehrerin in inklusiven Settings, seit 2010 Professorin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, Inklusive Fachdidaktik.

Kopp-Sixt, Silvia, BEd MA, Prof.in, Lehrämter für Volksschule, Sonderschule sowie Mittelschule mit den Zusatzqualifikationen Sprachheilpädagogik und Gehörlosenpädagogik, Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Forschungsschwerpunkte Inklusion, Professionlität und Schule.

Krammer, Mathias, PhD., HS-Prof., Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Graz und Manchester. Seit 2018 Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, Large-scale assessement, Sozial-emotionale Entwicklung.

Krojer, Eva Maria, BEd MSc Ph.D., Prof.in, Lehrämter für Allgemeine Sonderschulen sowie für schwerhörige und gehörlose Kinder, Sprachheilpädagogik; Masterstudium Supervision und Coaching, Universität Wien, Pflichtschullehrerin in inklusiven Settings der Primar- und Sekundarstufe, seit 2008 Professorin an der PPH Burgenland. Arbeitsbereiche: Diversität, Inklusion, Sprachförderung, Supervision und Coaching

Kudra, Alma, MA, Project coordinator of DUGA Association; Master degree in Pedagogy – Social exclusion, Students with disability, Education in Systemic Family Psychotherapy and Trauma pedagogy. Experience in development and conducting different training programs for children, teachers and parents.

Leipold, Doris, MSc BEd, Lehrerin an der Praxismittelschule der PHSt und Lehrende in den Fachbereichen Inklusive Pädagogik und Sprachlich-literale und interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Förderbereich Sprache, Supervision und Coaching.

Levc, Barbara, Mag.[a], Prof.[in] (PH Steiermark, Universität Graz), Studium der Erziehungswissenschaften, Elternbildung, Peerberatung; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Diversität und Intersektionalität, Barrierefreiheit.

Longhino, Daniela, MEd, Prof.[in] für Fachdidaktik Mathematik und Unterrichtsentwicklung am Institut für Elementar- und Primarpädagogik. Leiterin der Hochschullernwerkstatt für Mathematik. Masterstudium Lehramt Primarstufe mit Schwerpunkt Mathematik. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Schule im Aufbruch, Hochschullernwerkstätten, innovative Lehr- und Lernformen.

Petrinska Labudovikj, Rozita, MSc., MLS, founder and president of the Association for Promotion of Education, Culture, and Sport *Education for All* Skopje in North Macedonia. She has managed different EU projects focused on inclusion of persons with disabilities. Her research interest: inclusive education and culture, and quality management of non-profit services.

Rauch, Claudia, MA, Prof.[in], Inklusionsbeauftragte (PH Niederösterreich, Universität Passau), Volks- und Sonderschullehrerin, Master für Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit, Coaching und Supervision; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Kommunikation und Beratung, Lern- und Entwicklungspsychologie, Digitale Barrierefreiheit.

Reitbauer, Michaela, MA, Prof.[in] für Fachdidaktik Deutsch, Studienleiterin für die Schwerpunkte des Bachelorstudiums im Bereich der Primarstufe. Stellvertretende Leiterin der Koordinationsstelle Lesen des bmbwf. Leiterin der Hochschullernwerkstatt für Deutsch. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte im Bereich Dialogisches Lernen, Individualisierter Schriftspracherwerb, Lesen und Inklusion.

Reitegger, Franziska BA MSc, Bachelorstudium Pädagogik (Universität Graz), Masterstudium Inclusive Education (Universität Graz), Doktorandin im interdisziplinären Doktoratsstudium an der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz, Universitätsassistentin am Arbeitsbereich Inklusive Bildung und Heilpädagogische Psychologie, Universität Graz.

Riemer, Anida, MEd BEd, Prof.[in] an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, ausgebildete Volksschullehrerin, Jenaplan-Pädagogin und akademische Pädagogin für sprachliche Bildung, Arbeitsbereiche in der Primarstufenpädagogik: Fachdidaktik Deutsch und Inklusive Bildung.

Scharf, Friedo, Sonderpädagoge/Geschäftsführer der Inklusion-Digital GmbH, Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Unterrichtssettigs, Leitung eines reformpädagogischen Schulzweigs, Fachberatung von Schulentwicklungsprozessen mit Schwerpunkt Digitalisierung und Inklusion, Heute: Entwicklung der Förderplan-App SPLINT für kooperative Förderplanung, Vereinfachung großflächiger Normierungsstudien im Bildungsbereich, Aktivist für die Reformation des Bildungssystems hin zu einem inklusiven, diversitätssensiblen Schul- und Bildungssystem.

Schrammel Barbara, Mag.a Dr.in, HS-Prof.in, Studium der Sprachwissenschaft und Pädagogik in Graz und Manchester, England. Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit und Linguistik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Stellvertretende Leitung des Zentrums Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM). Arbeitsbereiche: mehrsprachliche Bildung, Pädagog*innenbildung.

Schulz, Lea, Dr.in, Educational Engineer, Sonderpädagogin, Lehr- und Lernforschung zum Thema Diklusion: Bildungsgerechtigkeit, Inklusion in einer Kultur der Digitalität, Digital gap, diklusive Schulentwicklung, diklusive Didaktik, Nachhaltigkeit.

Thomas, Almut Elisabeth, MMag.a Dr.in, HS-Prof.in, Lehrämter für Allgemeine Sonderschulen, Sprachheilpädagogik; Studium Pädagogik und Psychologie, langjährige Tätigkeit als Pflichtschullehrerin in inklusiven Settings, seit 2010 Hochschulprofessorin am Institut für Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, Sprachförderung, Motivation.

Timchevska, Milica, MA, English Language Teacher at Hristijan Karposh Primary School. School coordinator of projects aimed at enhancing the processes of teaching and learning and inclusive education. Work interest: professional development toward inclusive education, enhancement of digital and media literacy skills among teachers and students, and teacher/student wellbeing.

Todorova, Katerina, Mag.a, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und dem Forschungszentrum für Inklusive Bildung. Forschungsschwerpunkte: Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten, Inklusion, Frühförderung, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF).

Tragatschnig, Ulrich, Mag. Dr., Prof., Schwerpunkt Kunst und Gestaltung in der Primarpädagogik und Fachbereich Bildnerische Erziehung der Sekundarstufe Allgemeinbildung, Pädagogische Hochschule Steiermark.

Vollmann, Dietmar, Dipl.Päd, Hofrat, Landesschulinspektor und Schulqualitätsmanager für berufsbildende Pflichtschulen in der Steiermark i. R., stellvertretender Vorsitzender des Hochschulrates der PH Steiermark.

Wetzel, Gottfried, Dr., Studium der Psychologie, Klinischer- und Gesundheitspsychologe, Universitätsassistent am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris Lodron Universität Salzburg, Behindertenintegration und Elementarpädagogik; 2017–2022 Mitglied des Salzburger Monitoringausschusses (UN-BRK).

Wierzbicka, Aleksandra, Mag.[a] phil. BEd, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, ausgebildete Politologin und Volksschullehrerin. Aktuelle Arbeitsbereiche: Primarstufenpädagogik (Fachbereich Sachunterricht), Begabungsförderung, Global Citizenship sowie Gleichstellungsfragen.

Wohlhart, David, BEd, Prof., Lehramt für Sonderschulen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Primarstufe und der inklusiven Bildung, Digitalisierung, Fachdidaktik Mathematik.

Ziel des Bandes ist es, aktuelle Forschungsbefunde und Entwicklungslinien für die Weiterentwicklung der Inklusion in schulischen, hochschulischen und außerschulischen Feldern zu präsentieren. Neben Beiträgen aus Forschung und Entwicklung stehen komparative Länderstudien sowie aktuelle Fragen der Digitalisierung im Kontext von Inklusion im Mittelpunkt. Desweiteren werden im Band auch informative Kurzbeiträge bzw. Steckbriefe zu aktuellen Projekten präsentiert. Durch diese gemeinsame nationale und internationale Zusammenschau von Befunden und Projektressourcen soll die Nachhaltigkeit von Wissensbeständen gestärkt und ein Transfer derselben von der Forschung in die jeweiligen Praxisfelder gewährleistet werden.



LEYKAM BUCHVERLAG
uni.leykamverlag.at